

CONSEIL  
SUPÉRIEUR  
DE L'ÉDUCATION

## L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes

Avis au ministre de l'Éducation

Mai 2021



Québec 



# L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes

Avis au ministre de l'Éducation

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : [droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php](http://droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php), ou en écrivant un courriel à : [droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca](mailto:droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca).

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca) ou, pour en obtenir une copie papier, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone : 418 643-3850 (boîte vocale)

par courrier électronique : [conseil@cse.gouv.qc.ca](mailto:conseil@cse.gouv.qc.ca)

par la poste :

1175, avenue Lavigerie, bureau 180  
Québec (Québec) G1V 5B2

Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la production de cet avis à la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

#### **Coordination des travaux et rédaction**

**Maxime Steve Bégin**, coordination des travaux (à partir de mai 2020) et rédaction

**Mathieu Perron**, contribution à la rédaction

**Nadine Forget-Dubois**, contribution à la rédaction

#### **Recherche**

**Maxime Steve Bégin**

**Mathieu Perron**

#### **Contribution à la recherche**

**Caroline Beauchamp**

**Hugo Couture**

**Nadine Forget-Dubois**

**Simon Lavoie**

**Philippe Robitaille** (stagiaire)

**Marie Sévilla** (stagiaire)

**Yan Wang**

#### **Révision linguistique**

**Des mots et des lettres**

Avis adopté à la réunion extraordinaire du Conseil supérieur de l'éducation, le 22 février 2021.

#### **Comment citer cet ouvrage :**

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *L'inclusion des familles immigrantes: pour une synergie accrue en éducation des adultes*, Québec, Le Conseil, 233 p.

Dépôt légal

**Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021**

ISBN : 978-2-550-89098-0 (version imprimée)

978-2-550-89099-7 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2021**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.

100%



# Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'expertes et d'experts ainsi que d'actrices et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

# Table des matières

Liste des sigles et des acronymes .....	XV
Introduction: une éducation des adultes interpellée par l'inclusion des familles immigrantes .....	1
<b>1 Des éléments permettant de comprendre les parcours des personnes issues de l'immigration permanente .....</b>	<b>6</b>
1.1 Des questions et des besoins éducatifs qui apparaissent rapidement dans les parcours des familles immigrantes .....	8
1.2 Un portrait de la population immigrante à l'étude .....	12
1.2.1 Les principales catégories d'immigration .....	12
1.2.2 Quelques données éclairant la diversité des caractéristiques des personnes immigrantes et certains défis à relever pour l'éducation .....	16
1.3 Un portrait de l'offre éducative qui contribue à l'inclusion des personnes immigrantes .....	23
1.3.1 Une analyse ancrée dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie .....	24
1.3.2 L'offre du système éducatif destinée aux adultes immigrants .....	26
<b>2 Les parcours des familles immigrantes : quelques illustrations révélatrices .....</b>	<b>37</b>
2.1 Premier parcours : une famille qui vit à Montréal et dont les parents sont des travailleurs qualifiés qui parlent français .....	41
2.2 Deuxième parcours : une famille qui vit en Mauricie et dont les parents sont des travailleurs qualifiés qui parlent français .....	44
2.3 Troisième parcours : une famille qui vit à Montréal et dont les parents sont des travailleurs qualifiés non francophones qui exerçaient des professions réglementées .....	46
2.4 Quatrième parcours : une famille qui habite une ville de l'Estrie et dont les parents sont des personnes réfugiées peu alphabétisées .....	49
2.5 Cinquième parcours : une famille monoparentale qui vit à Montréal et dont la mère est une demandeuse d'asile qui parle français .....	51
2.6 Sixième parcours : une personne célibataire qui vit dans la région de la Capitale-Nationale et qui est un travailleur qualifié parlant français .....	53
2.7 Ce que le Conseil constate au regard des parcours des familles réfugiées et immigrantes rencontrées .....	55
<b>3 Une analyse de l'apport du système éducatif à partir de nœuds présents dans les parcours ...</b>	<b>63</b>
3.1 Premier nœud : comprendre et se faire comprendre pour agir dans la société québécoise .....	65
3.1.1 Des éléments permettant de comprendre ce nœud .....	65
3.1.1.1 Le concept de littératie : une clé pour comprendre les apprentissages favorisant l'inclusion des personnes immigrantes .....	67
3.1.1.2 Le besoin de maîtriser les langues en usage dans le contexte québécois .....	69
3.1.1.3 Le besoin de comprendre et de s'appropriier les cadres de référence et les sous-cultures propres au Québec .....	70
3.1.1.4 Un survol de l'offre de services .....	72
3.1.2 Ce que les consultations mettent en relief .....	75
3.1.2.1 Pour les adultes allophones, des obstacles relatifs à la francisation et à la consolidation des bases du français .....	75
3.1.2.2 Des occasions insuffisantes d'acquérir le français québécois .....	83



3.1.2.3	Un programme régulier de francisation qui ne suffit souvent pas à répondre aux besoins en matière de maîtrise du français pour le travail ou les études . . . . .	85
3.1.2.4	Des programmes d'études et un marché du travail qui demandent aussi une connaissance de l'anglais . . . . .	88
3.1.2.5	Des obstacles à la constitution d'une littératie qui permet de comprendre le Québec et de maîtriser ses cadres de référence . . . . .	89
3.1.3	Ce que le Conseil avance . . . . .	92
3.2	Deuxième nœud : obtenir en temps opportun une information et des conseils nécessaires à la réalisation de son projet migratoire et tenant compte de ses caractéristiques. . . . .	98
3.2.1	Des éléments permettant de comprendre ce nœud . . . . .	98
3.2.1.1	Ce que le Conseil entend par l'accueil, l'orientation et le référencement . . . . .	99
3.2.1.2	Un survol de l'offre de services . . . . .	102
3.2.2	Ce que les personnes immigrantes et les acteurs interrogés soulèvent . . . . .	105
3.2.2.1	L'importance et la capacité d'accéder à des services d'accueil en début de parcours . . . . .	105
3.2.2.2	Une méconnaissance des services d'orientation éducative et professionnelle . . . . .	107
3.2.2.3	Des sources d'information multiples qui ne favorisent pas toujours un parcours fluide. . . . .	108
3.2.2.4	Une importance à accorder à la formation des intervenantes et des intervenants des divers milieux . . . . .	110
3.2.3	Des défis soulevés par des acteurs du système éducatif . . . . .	110
3.2.3.1	Rejoindre et accueillir les familles immigrantes rapidement après leur arrivée afin d'assurer le déploiement de leurs projets migratoires . . . . .	110
3.2.3.2	Mettre en œuvre un référencement intersectoriel . . . . .	113
3.2.4	Ce que le Conseil avance . . . . .	115
3.3	Troisième nœud : faire reconnaître la valeur de ses diplômes et de ses expériences . . . . .	118
3.3.1	Des éléments permettant de comprendre ce nœud . . . . .	118
3.3.2	Ce que les consultations mettent en relief . . . . .	123
3.3.2.1	Des dispositifs méconnus des personnes immigrantes et peu utilisés. . . . .	123
3.3.2.2	Un processus d'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger qui ne répond pas aux attentes . . . . .	124
3.3.2.3	Des facteurs qui influencent l'engagement et la réussite dans un processus de reconnaissance . . . . .	125
3.3.2.4	L'importance de disposer d'un accompagnement tout au long du processus . . . . .	128
3.3.2.5	Le maintien et le développement d'une expertise interne . . . . .	130
3.3.2.6	Un référencement et une collaboration insuffisants entre les acteurs du système éducatif . . . . .	131
3.3.3	Ce que le Conseil avance . . . . .	132
3.4	Quatrième nœud : occuper de façon durable un emploi qui correspond à ses compétences et à ses aspirations . . . . .	137
3.4.1	Des éléments permettant de comprendre ce nœud . . . . .	137
3.4.1.1	La conception retenue dans cet avis pour l'intégration socioprofessionnelle . . . . .	140
3.4.1.2	Un survol de l'offre de services . . . . .	144
3.4.2	Ce que les consultations mettent en relief . . . . .	145
3.4.2.1	Des obstacles à l'obtention d'un emploi . . . . .	145

3.4.2.2	Des services éducatifs souvent méconnus ou insuffisamment sollicités . . . . .	149
3.4.2.3	Une expression ardue de la demande de formation dans plusieurs milieux de travail . . .	151
3.4.2.4	Des services éducatifs à consolider ou à développer avec les milieux de travail . . . . .	153
3.4.2.5	Des besoins de formation pour accroître l’inclusivité de certains milieux de travail . .	156
3.4.2.6	Des défis pour le système éducatif liés aux vellétés de régionalisation de l’immigration . . . . .	157
3.4.3	Ce que le Conseil avance . . . . .	159
3.5	Ce que le Conseil retient du regard transversal posé sur les nœuds présents dans les différents parcours. . . . .	162
3.5.1	Une offre vaste, mais complexe et morcelée. . . . .	162
3.5.2	La difficile concomitance des services. . . . .	164
3.5.3	La nécessité d’un accompagnement accru adoptant différentes formes . . . . .	165
3.5.4	L’importance du développement des compétences interculturelles. . . . .	169
3.5.5	Une offre éducative et des enjeux variables selon les régions . . . . .	171
3.5.6	L’importance d’accroître le maillage avec les milieux de travail . . . . .	172
3.5.7	Des obstacles de nature administrative ou systémique à réduire . . . . .	173
3.5.8	Des conditions qui ne sont pas réunies pour favoriser l’engagement dans une démarche éducative et sa réussite . . . . .	174
3.5.9	Un système qui tirerait bénéfice d’une politique gouvernementale d’éducation des adultes. . .	174

**4 Des recommandations pour favoriser l’inclusion des familles et  
des personnes immigrantes . . . . . 177**

4.1	Des principes à prendre en compte pour le développement du système éducatif . . . . .	178
4.2	Des recommandations qui traduisent trois idées-forces . . . . .	179
4.2.1	Mieux accompagner les familles immigrantes dans l’apprentissage de la société québécoise . .	181
	La maîtrise du français dans le contexte québécois. . . . .	181
	L’accompagnement. . . . .	182
	L’accessibilité de l’information et l’accompagnement au sein des organisations . . . . .	183
	L’apprentissage du fonctionnement de la société et de ses cadres de référence . . . . .	183
4.2.2	Œuvrer à l’intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes et faire reconnaître leur valeur sur le marché du travail . . . . .	184
	L’orientation éducative et professionnelle . . . . .	184
	La reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l’expérience obtenue hors du Québec . . . . .	185
	Les milieux de travail comme lieux d’apprentissage, de reconnaissance et de formation . . . . .	187
	L’inclusivité des milieux de travail . . . . .	188
4.2.3	Assurer la cohérence et la convivialité de l’offre éducative et favoriser l’engagement de la société tout entière. . . . .	189
	La synergie et la cohérence des actions . . . . .	189
	L’accompagnement des personnes immigrantes et le référencement intersectoriel . . . . .	190
	Les conditions favorisant la réussite éducative . . . . .	191
	L’apprentissage du vivre-ensemble . . . . .	192
	La formation du personnel et une diffusion optimale de l’information pour les intervenantes et les intervenants. . . . .	193

Conclusion .....	194
<b>Annexe 1</b> Éléments préliminaires de réflexion sur la contribution de l'éducation des adultes à l'inclusion des personnes immigrantes .....	197
<b>Annexe 2</b> La notion de parcours retenue par le Conseil .....	199
<b>Annexe 3</b> Grille de description de l'offre éducative pouvant soutenir l'inclusion des personnes immigrantes .....	200
<b>Annexe 4</b> Consultations réalisées .....	209
Bibliographie .....	216
Membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue .....	228
Membres du Conseil supérieur de l'éducation .....	230
Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation .....	231

# Liste des encadrés

<b>Encadré 1</b>	Le système éducatif en bref . . . . .	1
<b>Encadré 2</b>	La réussite éducative . . . . .	4
<b>Encadré 3</b>	L'inclusion des personnes immigrantes . . . . .	7
<b>Encadré 4</b>	Le parcours en sept étapes des travailleuses et des travailleurs permanents souhaitant immigrer en vertu du PRTQ: un survol qui met en lumière certains besoins éducatifs . . . . .	9
<b>Encadré 5</b>	Des compétences partagées en matière d'immigration permanente . . . . .	13
<b>Encadré 6</b>	Le pouvoir d'agir. . . . .	24
<b>Encadré 7</b>	Ce que le Conseil entend par une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. . . . .	25
<b>Encadré 8</b>	L'éducation des adultes et ses composantes . . . . .	26
<b>Encadré 9</b>	Les modifications récentes à l'offre de services éducatifs soutenue ou déployée par le MIFI . . . . .	31
<b>Encadré 10</b>	La notion de projet migratoire . . . . .	37
<b>Encadré 11</b>	La famille immigrante, une notion traversée par la diversité . . . . .	38
<b>Encadré 12</b>	Le principe des vies liées. . . . .	39
<b>Encadré 13</b>	À propos de la construction par le Conseil d'exemples de parcours familiaux. . . . .	41
<b>Encadré 14</b>	Les facteurs qui agissent dans la constitution et le dénouement des nœuds. . . . .	63
<b>Encadré 15</b>	Un survol des besoins d'apprentissage pour soutenir le développement du pouvoir d'agir dans la société québécoise . . . . .	66
<b>Encadré 16</b>	La notion de bagage en littératie . . . . .	67
<b>Encadré 17</b>	Les cadres de référence. . . . .	71
<b>Encadré 18</b>	Deux initiatives de services de francisation adaptées aux besoins de personnes en emploi . . . . .	73
<b>Encadré 19</b>	Le Programme de francisation des parents du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, un exemple de solution adaptée à la situation des apprenantes et des apprenants . . . . .	78
<b>Encadré 20</b>	Les principaux acteurs dont la mission comprend des services et des dispositifs d'accueil, d'orientation et de référencement . . . . .	103

<b>Encadré 21</b>	Le service Accompagnement Québec . . . . .	104
<b>Encadré 22</b>	Un faible recours aux services d'orientation confirmé par l'ECINA . . . . .	107
<b>Encadré 23</b>	Rejoindre des personnes exclues et vulnérables : l'exemple des femmes-relais. . . . .	111
<b>Encadré 24</b>	Les principes reconnus en matière de reconnaissance des acquis et des compétences . . . . .	119
<b>Encadré 25</b>	La finalité des principaux dispositifs en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (études et expérience) ainsi que de comparaison des études. . .	121
<b>Encadré 26</b>	Quelques constats tirés de l'Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées (ECINA) . .	139
<b>Encadré 27</b>	Le programme Un emploi en sol québécois. . . . .	142
<b>Encadré 28</b>	Le programme Continuum-Entreprise, un exemple d'accompagnement permettant l'intégration et le maintien en emploi. . . . .	143
<b>Encadré 29</b>	La notion d'actualisation des compétences. . . . .	144
<b>Encadré 30</b>	Le projet Formation – Intégration – Travail (FIT), un exemple de suivi en emploi . . .	154
<b>Encadré 31</b>	L'action communautaire dans le champ de la régionalisation de l'immigration . . . . .	157
<b>Encadré 32</b>	Un exemple de concomitance de services et de travail dans la concertation . . . . .	165
<b>Encadré 33</b>	Un exemple d'accompagnement adapté à la situation de familles immigrantes : le déploiement des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) . . .	166

# Liste des figures et des tableaux

<b>Figure 1</b>	Répartition des personnes admises selon les catégories d'immigration permanente, Québec, 2018 . . . . .	18
<b>Figure 2</b>	Nombre d'années de scolarité des personnes de 15 ans ou plus admises au Québec, toutes les catégories d'immigration permanente, 2014-2018 . . . . .	20
<b>Figure 3</b>	Nombre d'années de scolarité déclarées par les personnes âgées de 15 ans ou plus admises au Québec selon les principales catégories d'immigration permanente, 2017 . . . . .	21
<b>Figure 4</b>	Continent de naissance des nouveaux arrivants, toutes les catégories d'immigration permanente, Québec, 2009-2013 et 2014-2018 . . . . .	22
<b>Tableau 1</b>	Taux d'emploi des personnes âgées de 25 à 54 ans selon le statut d'immigrant, Québec, 2015-2019. . . . .	138

# Liste des sigles et des acronymes

<b>AAI</b>	Agent d'aide à l'intégration
<b>AEC</b>	Attestation d'études collégiales
<b>AEP</b>	Attestation d'études professionnelles
<b>CEA</b>	Centre d'éducation des adultes (lié aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires)
<b>CEAFC</b>	Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil supérieur de l'éducation
<b>CERAC</b>	Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (formation professionnelle et technique)
<b>CFP</b>	Centre de formation professionnelle (lié aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires)
<b>CIQ</b>	Conseil interprofessionnel du Québec
<b>CISR</b>	Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada
<b>CLE</b>	Centre local d'emploi
<b>CPMT</b>	Commission des partenaires du marché du travail
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>CSMO</b>	Comité sectoriel de main-d'œuvre
<b>CSQ</b>	Certificat de sélection du Québec
<b>DEC</b>	Diplôme d'études collégiales
<b>DEP</b>	Diplôme d'études professionnelles
<b>DES</b>	Diplôme d'études secondaires
<b>DPJ</b>	Direction de la protection de la jeunesse
<b>ECINA</b>	Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées
<b>FDRCMO</b>	Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
<b>FGA</b>	Formation générale des adultes (dans le cadre de l'offre des centres de services scolaires et des commissions scolaires)
<b>FP</b>	Formation professionnelle (dans le cadre de l'offre des centres de services scolaires et des commissions scolaires)
<b>FT</b>	Formation technique (dans le cadre de l'offre des établissements d'enseignement collégial)
<b>ICEA</b>	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
<b>ICSI</b>	Intervenant communautaire scolaire interculturel
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (février 2015 à juin 2020)
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation (depuis juin 2020)
<b>MES</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur (depuis juin 2020)
<b>MFOR</b>	Mesure de formation de la main-d'œuvre (MTESS)
<b>MIDI</b>	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
<b>MIFI</b>	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
<b>MTESS</b>	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
<b>OCAF</b>	Organisme communautaire autonome de formation

<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>OQLF</b>	Office québécois de la langue française
<b>PAFILI</b>	Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (MIFI)
<b>PAMT</b>	Programme d'apprentissage en milieu de travail (programme déployé par le milieu de l'emploi)
<b>PASI</b>	Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration (MIFI)
<b>PEICA</b>	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
<b>PILI</b>	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (MIFI)
<b>PRAIDA</b>	Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile
<b>PRIIME</b>	Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (MTESS)
<b>PRTQ</b>	Programme régulier des travailleurs qualifiés (MIFI)
<b>RAC</b>	Reconnaissance des acquis et des compétences (en formation générale des adultes, en formation professionnelle et en formation technique)
<b>RAMQ</b>	Régie de l'assurance maladie du Québec
<b>RCMO</b>	Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (programme déployé par le milieu de l'emploi)
<b>RSSMO</b>	Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre
<b>SAAQ</b>	Société de l'assurance automobile du Québec
<b>SARCA</b>	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (liés aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires)
<b>SIEL</b>	Service d'intégration en ligne
<b>TCRI</b>	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
<b>VGQ</b>	Vérificateur général du Québec



# Introduction : une éducation des adultes interpellée par l'inclusion des familles immigrantes

Devant les défis que posent en particulier le vieillissement de la population et la diminution conséquente du nombre de personnes en âge de travailler (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2018, p. 12; Québec, 2015a, p. 5-6), le Québec a misé sur l'immigration permanente de travailleuses et de travailleurs qualifiés ou d'autres personnes issues de l'immigration dite économique au cours des deux dernières décennies. Il est également la terre d'accueil de personnes qui viennent y chercher refuge ou qui sont issues d'une réunification familiale.

Si l'apport de l'immigration permanente est pensé sous les angles démographique et économique, il est également envisagé sur d'autres plans, notamment celui de sa contribution à la vitalité du français au Québec (Québec, 2015a, p. 7). De même, la politique d'immigration en vigueur mise sur la diversité liée à l'immigration comme source d'innovation sociale et économique (Québec, 2015a, p. 5). En somme, l'immigration recèle un potentiel important sur lequel le Québec compte pour assurer son avenir.

L'inclusion des personnes immigrantes à la société québécoise constitue toutefois un enjeu qui comporte de multiples facettes (ex. : sociale, économique, culturelle). Comme il est avancé dans la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, les sociétés « qui ne se préoccupent pas d'inclusion voient s'établir des dynamiques de marginalisation, de discrimination, de racisme et de repli identitaire, qui constituent des terreaux fertiles à la montée des tensions sociales » (Québec, 2015a, p. 14). Si l'apport de l'immigration et le bon fonctionnement de la société dépendent de l'inclusion des nouveaux arrivants, il en va également du bien-être de ces derniers, qui souhaitent y participer et s'y épanouir. À ces égards, la Politique met en relief certains défis que le Québec doit relever. En effet, le processus d'intégration sociale et économique des nouveaux arrivants diverge, plusieurs rencontrant des obstacles dans leur parcours.

Pour favoriser l'inclusion des personnes immigrantes dans ses multiples dimensions, le gouvernement du Québec déploie différents moyens visant à assurer leur intégration au sein de cette société francophone. Le système éducatif (**encadré 1**) en fait partie. Il propose de nombreuses possibilités aux adultes immigrants pour soutenir leur inclusion, étant donné que cette dernière sous-entend une multitude d'apprentissages effectués dans diverses sphères de la vie.

Une part de l'offre de services du système éducatif s'adresse plus particulièrement aux personnes immigrantes (ex. : francisation, services d'accueil d'organismes communautaires), alors que, dans l'ensemble, le Québec mise sur les moyens à portée universelle qu'il

## Encadré 1 : Le système éducatif en bref

La notion de système éducatif fait référence, dans cet avis, à l'ensemble des milieux qui offrent des activités d'apprentissage ou d'éducation formelles, non formelles ou informelles aux adultes, dont les établissements du réseau de l'éducation, les organisations du milieu communautaire ainsi que celles liées au travail et à l'emploi. Plusieurs milieux qui composent le système éducatif s'adressent essentiellement aux adultes (voir la **section 1.3.2** pour une description détaillée).

déploie (ex. : reconnaissance des acquis et des compétences, programmes de formation professionnelle ou technique). Le système éducatif est décentralisé et repose sur l'action d'une multitude d'organisations gouvernementales ou non dans différents secteurs. Sa contribution à l'inclusion des personnes immigrantes est toutefois mal connue et souvent ramenée à certaines de ses composantes les plus apparentes et le plus souvent remises en question (ex. : reconnaissance des compétences et des acquis, francisation).

De même, les parcours éducatifs des personnes immigrantes dans leur processus d'intégration à la société québécoise, que plusieurs d'entre elles décrivent comme un long détour ou un passage obligé, sont peu connus. Ils constituent un angle d'analyse qui permet d'éclairer et de comprendre de nombreux éléments qui influencent l'apport de l'éducation des adultes pour celles-ci. Devant certaines difficultés persistantes quant à l'inclusion des nouveaux arrivants, il s'avère nécessaire de porter sur la question un regard neuf sous l'angle de l'apport de l'éducation des adultes. Le Conseil a choisi de porter un regard large sur l'ensemble de l'offre éducative devant soutenir les nouveaux arrivants (voir l'[annexe 1](#) pour une explication des motifs de ce choix).

Plutôt que d'examiner systématiquement toutes les composantes du système éducatif qui peuvent soutenir les parcours d'inclusion, le Conseil propose ici une **étude systémique de l'éducation des adultes et de la formation continue dans son apport à l'inclusion des personnes immigrantes**. À ce titre, l'ensemble des services éducatifs<sup>1</sup> sont considérés, qu'ils appartiennent à la formation formelle ou à l'apprentissage non formel ou informel. L'objectif est de mettre en lumière les éléments facilitants et les principaux écueils rencontrés par les nouveaux arrivants lorsqu'ils recourent aux mécanismes du système éducatif, afin de proposer des correctifs de nature à améliorer la contribution de ce dernier.

**L'approche retenue** s'articule autour de trois axes complémentaires :

- placer la perspective des personnes réfugiées et immigrantes au cœur de l'analyse;
- retracer les parcours éducatifs et d'inclusion des familles immigrantes;
- tenir compte de leur situation familiale et de leurs caractéristiques.

Pour atteindre cet objectif, le Conseil a retenu une démarche exploratoire qui consiste à placer la perspective des personnes immigrantes elles-mêmes au centre de l'étude plutôt que le regard des acteurs du milieu éducatif. Le Conseil a donc entrepris de documenter les parcours de familles immigrantes en mettant l'accent sur les expériences qu'elles ont vécues dans le système éducatif et en tenant compte de leur projet migratoire, de leurs perceptions, de leurs besoins, de leurs aspirations et des dynamiques qui les particularisent.

1 La notion de **services éducatifs** est utilisée dans cet avis pour désigner l'ensemble des services, des programmes (dont les programmes d'études), des mesures et des dispositifs qui permettent l'apprentissage et la formation favorisant la participation des personnes immigrantes à la société et aux multiples sphères de la vie. Ainsi entendus, les services éducatifs contribuent aux parcours des personnes immigrantes autant dans le système d'éducation formelle que dans l'adaptation à la société et la réalisation de leurs projets migratoires. Ils sont offerts par une grande diversité d'acteurs du système éducatif.

Pour ce faire, le Conseil a rencontré des familles immigrantes afin de documenter leurs parcours<sup>2</sup>. Des récits ont ainsi été recueillis dans cinq régions du Québec<sup>3</sup> pour enrichir d'une dimension géographique l'analyse de l'apport de l'éducation des adultes. Cet avis traite de l'ensemble des catégories d'immigration permanente, y compris celles des personnes réfugiées ou des personnes issues d'un regroupement familial. Lorsque cela est possible, le regard s'étend aux demandeuses et aux demandeurs d'asile (voir la [section 1.2.1](#)).

Étant donné leur regard privilégié sur les parcours des nouveaux arrivants, le Conseil a également consulté des intervenantes et des intervenants en matière d'immigration et d'éducation<sup>4</sup>. Ces acteurs<sup>5</sup> ont permis de mieux comprendre, de l'intérieur, le fonctionnement des composantes du système éducatif auxquelles ont recours les nouveaux arrivants.

L'analyse des parcours des familles immigrantes s'organise autour du recours au système éducatif en lien avec les besoins mentionnés et différents éléments évoqués par les personnes consultées et ayant facilité le déroulement de ces parcours ou, au contraire, les difficultés éprouvées. Le regard s'inscrit donc dans une perspective holistique prenant en considération l'ensemble des besoins et des facteurs (ex. : personnels, familiaux, systémiques) qui influencent les parcours éducatifs. L'approche retenue tient également compte de l'hétérogénéité des identités, des expériences et des caractéristiques qui se cachent derrière la catégorie des « personnes immigrantes ».

Dans le portrait dressé, la **réussite éducative** des nouveaux arrivants est considérée comme un ingrédient important de l'inclusion dans le tissu social (voir l'[encadré 2](#)). Dans le respect de la perspective adoptée par le Conseil, l'accent mis sur la réussite éducative place les besoins et les aspirations des adultes – ici, des personnes réfugiées et immigrantes – au cœur des préoccupations et permet de les envisager comme étant le pivot autour duquel le système éducatif devrait s'organiser<sup>6</sup>. Considérées sous cet angle, les diverses possibilités d'apprentissage et de formation offertes aux adultes peuvent contribuer au

- 2 Les parcours documentés dans cet avis sont ceux de personnes qui ont eu recours au système éducatif dans ses diverses ramifications, puisque la plupart des personnes rencontrées venaient d'un établissement d'enseignement ou d'un organisme communautaire. Étant donné le thème retenu pour cet avis, le portrait dressé ne tient pas compte des parcours de certains individus qui ne fréquentent pas le système éducatif dans leur processus d'intégration sociale ou professionnelle, notamment parce que leurs caractéristiques permettent une inclusion plus aisée dans la société québécoise.
- 3 Les régions retenues sont celles de Montréal, de la Mauricie, de l'Estrie, de la Capitale-Nationale et de la Montérégie.
- 4 Dans le cadre de ses travaux, le Conseil a rencontré des membres de 58 familles immigrantes, alors que 83 activités de consultation ont été menées auprès d'acteurs régionaux et nationaux. Pour plus de détails à propos des consultations réalisées, voir l'[annexe 4](#). Dans le souci de préserver l'anonymat des familles immigrantes rencontrées, des pseudonymes ont été attribués aux participantes et participants dont les propos sont rapportés dans cet avis.
- 5 La notion d'**acteurs** du système éducatif utilisée dans cet avis exclut les apprenantes et les apprenants. Elle désigne les personnes et les organisations qui contribuent à offrir des occasions d'apprentissage ou des services éducatifs. Elle est à distinguer de la notion d'**intervenantes** et d'**intervenants**, qui ne concerne que celles et ceux qui agissent directement auprès des familles et de leurs membres. Ces personnes font toutefois partie des acteurs du système éducatif.
- 6 Cette perspective rejoint celle du développement humain promue par différentes agences de l'Organisation des Nations Unies, notamment développée par Amartya Sen (1999), qui appelle « la création d'un environnement au sein duquel les gens peuvent se développer pleinement et mener des vies productives et créatives en accord avec leurs besoins et intérêts » (cité dans Fleury et Raïq, 2013).

déploiement d'un environnement qui répond à leurs besoins et à leurs aspirations, et qui favorise l'inclusion et la citoyenneté. Cette vision de la réussite éducative s'ancre dans un système qui soutient l'apprentissage tout au long et au large de la vie<sup>7</sup>, une manière d'envisager l'éducation qui se moule bien à la réalité immigrante.

Plus concrètement, l'approche utilisée permet de comprendre les chemins empruntés par les personnes immigrantes au sein du système éducatif pour réaliser les apprentissages permettant leur adaptation à la société et concrétiser leurs projets migratoires. Elle permet de s'interroger sur le fonctionnement réel du système éducatif à partir de l'expérience vécue par les personnes rencontrées. Quelles sont les portes d'entrée empruntées? Quels intervenants ou quelles personnes ont joué un rôle clé? Quels services ou formations ont été suivis et pourquoi? Quels en ont été les résultats? Quels sont les obstacles rencontrés et les conditions facilitantes? Des bris de continuum ont-ils été observés? L'aide et l'information offertes étaient-elles adéquates? Les réponses à ces questions ont permis de constater non seulement l'hétérogénéité des besoins et des réponses éducatives, mais aussi des améliorations à apporter au système devant certains problèmes récurrents.

Le **chapitre 1** de cet avis pose des éléments permettant de mieux comprendre les parcours d'inclusion des personnes immigrantes et certains facteurs qui les modulent. Il présente notamment un portrait statistique de l'immigration permanente récente ainsi qu'une vue d'ensemble des éléments du système éducatif qui peuvent soutenir la participation à la société et la réalisation des projets migratoires des familles et des personnes immigrantes.

Le **chapitre 2** montre six parcours que le Conseil a construits en s'inspirant de ceux des personnes rencontrées afin d'offrir au lecteur des illustrations concrètes de cheminements de personnes immigrantes aux profils diversifiés qui ont fréquenté le système éducatif québécois. Ces illustrations mettent en relief les besoins éducatifs, leurs sources et les obstacles rencontrés. Ce regard est éclairé en introduction par quelques notions théoriques permettant de mieux comprendre le déroulement des divers parcours. Le Conseil conclut ce chapitre en présentant des constats d'ordre général qu'il tire de son analyse des parcours d'inclusion documentés.

## Encadré 2 : La réussite éducative

La notion de réussite éducative chez les adultes est en lien étroit avec la réalisation de soi et d'un projet personnel requérant un parcours éducatif (Talbot, 2009). Les objectifs des individus, qui sont à la base de leurs demandes éducatives, sont très diversifiés et couvrent toutes les sphères de la vie adulte. Ils découlent autant de leurs aspirations et besoins individuels que d'attentes sociales.

Pour le Conseil, « la réussite éducative [des adultes] devrait être envisagée en fonction de la conception que la personne apprenante a de sa propre réussite – qu'elle fasse appel à un parcours scolaire et à sa complétion ou non. Les objectifs de l'adulte apprenant peuvent également évoluer dans le temps, suivant sa trajectoire de vie, ce qui amène une évolution des termes de sa réussite éducative » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2016b, p. 47).

7 Une éducation tout au long et au large de la vie s'ancre dans la pluralité des besoins, des aspirations et des situations auxquels une réponse éducative peut être apportée à différents moments de la vie. Elle repose sur une multitude de processus qui se complètent (CSE, 2013, 2016a, 2016b) (voir la **section 1.3.1**).

Le **chapitre 3** traite plus particulièrement de la dimension éducative des parcours. Le Conseil y propose de jeter un regard sur l'apport du système éducatif à partir des réponses offertes pour des situations ou des besoins communs. De ce chapitre sont tirés des constats sectoriels et transversaux à propos de l'apport du système éducatif, pour lesquels le Conseil propose des voies d'amélioration.

Enfin, des recommandations sont exposées dans le **chapitre 4**. Ces recommandations visent à soutenir les parcours d'inclusion des adultes immigrants et de leurs familles par des passages dans le système éducatif plus fluides, mieux adaptés à leur situation et axés sur la réalisation de leurs aspirations et de leurs projets migratoires. Elles favoriseront leur réussite éducative et leur inclusion dans la société québécoise.

# 1 Des éléments permettant de comprendre les parcours des personnes issues de l'immigration permanente

L'inclusion des nouveaux arrivants pose différents défis, autant pour la société québécoise que pour les personnes immigrantes elles-mêmes. En effet, les consultations menées par le Conseil mettent en lumière le fait que l'immigration est un processus exigeant pour les nouveaux arrivants, qui doivent se donner des repères par des apprentissages multiples, peu importe la proximité entre la société de départ et celle d'accueil. Chaque famille immigrante ou chaque personne qui la compose arrive avec son projet migratoire, ses expériences, son bagage et ses atouts (ex. : connaissance initiale de la langue française ou anglaise, expérience professionnelle, réseaux de connaissances et de proches, expériences antérieures au Canada), quel que soit son statut d'immigration. Par conséquent, en l'absence d'un processus normalisé, il n'existe pas réellement de parcours typique vers l'inclusion. Les parcours ne sont pas rectilignes et ne s'inscrivent pas dans une logique séquentielle arrêtée. Ils sont plutôt marqués par des avancées, des retours en arrière, des bifurcations, voire des arrêts. Ces parcours sont par définition très diversifiés<sup>8</sup>. L'intégration des familles immigrantes à la société québécoise est un processus qui requiert généralement plusieurs années.

De plus, la situation varie selon les caractéristiques de la famille et des individus qui la composent. Le déroulement de leurs parcours au Québec peut certes être influencé par les catégories d'immigration en vertu desquelles les personnes sont admises, mais elles ne sont pas le seul facteur à prendre en compte. D'autres caractéristiques ont une influence sur le déroulement du parcours des personnes immigrantes (ex. : âge, genre, revenu, scolarité, situation familiale, origine ethnique)<sup>9</sup> et la façon dont s'effectue la transition entre deux sociétés, ce qui affecte l'ensemble des sphères de la vie et leur capacité à se réaliser.

Pour penser adéquatement des politiques et des services éducatifs qui soutiennent l'inclusion des nouveaux arrivants au sein du tissu social québécois, il faut mettre en relief les diversités qui traversent la notion de « personnes immigrantes », ce qui fera l'objet des prochaines sections. L'inclusion dans la société (**encadré 3**) doit reposer sur un système éducatif lui-même inclusif qui sait s'adapter aux besoins des

8 La notion de parcours retenue par le Conseil est définie à l'**annexe 2**.

9 Certaines de ces caractéristiques sont propres à l'individu et ont des effets objectifs, alors que d'autres sont le résultat d'une construction sociale. Elles peuvent faciliter l'inclusion ou, au contraire, constituer des obstacles, voire des facteurs de discrimination ou d'exclusion. En outre, elles peuvent affecter la participation aux activités de formation ou d'apprentissage.

Si les caractéristiques, prises individuellement, peuvent avoir un effet sur l'inclusion ou les parcours éducatifs, les croisements entre elles, interprétés dans le cadre d'une société précise et en fonction des rapports sociaux qui la caractérisent, peuvent aussi être la source d'inégalités et de formes de discrimination potentielles (Hankivsky, 2012).

apprenantes et des apprenants, et tirer profit de ces diversités. Sa prise en compte demande d'adopter une vision de l'éducation davantage tournée vers la demande éducative – plutôt que l'offre éducative – afin de mieux répondre aux besoins et aux aspirations des personnes immigrantes.

### Encadré 3 : L'inclusion des personnes immigrantes

Dans ses travaux, le Conseil a choisi de privilégier la notion d'inclusion<sup>10</sup>, née de la critique de celle d'intégration (Loch, 2014; Wieviorka, 2014). L'inclusion des personnes immigrantes s'inscrit dans une vision de changement social et d'équité. Une société inclusive est appelée à considérer les conditions de participation de toutes les personnes à ses différentes sphères pour adapter ses rouages *a priori* à la diversité (CSE, 2017, p. 5). Dans cette perspective, la diversité constitue la norme (plutôt que l'exception requérant un accommodement) avec laquelle doivent composer les processus et les mécanismes entourant la reconnaissance, l'insertion et la participation de l'ensemble des personnes et des groupes dans les différentes sphères de la société (ex. : emploi, culture, éducation, santé, vie politique ou communautaire) (Castles et autres, 2002; Le Capitaine, 2013; Lebrun, 2009; White, 2017). Une société inclusive cherche donc à susciter la pleine participation de chacune et de chacun « sans toutefois neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers » (Gardou, 2013).

S'appuyant sur une logique bidirectionnelle, une perspective d'inclusion des nouveaux arrivants engage ces derniers, au même titre que la société d'accueil, à l'adaptation<sup>11</sup>. La société est prête à revoir les normes, les lois et les institutions, particulièrement lorsque des inégalités ou des situations de discrimination sont constatées, s'assurant ainsi que les personnes immigrantes, considérées comme partie prenante de cette société, y trouvent leur place dans le respect de leur nature et y sont traitées avec équité. De leur côté, les personnes immigrantes sont également appelées à s'adapter, notamment par les nombreux apprentissages que requiert la vie dans une nouvelle société, pour participer pleinement à la vie collective.

Puisqu'elle représente un défi d'envergure et que les conditions ayant cours dans une société changent avec le temps, l'inclusion constitue davantage une façon d'envisager le développement de la société et de ses institutions qu'un objectif qu'il est possible d'atteindre de façon définitive. Elle s'inscrit plutôt sur un continuum et demande un travail permanent. L'éducation des adultes – prise dans son sens large – peut être un moteur de changement pour le développement d'une société plus inclusive.

10 La terminologie qui a cours actuellement au Québec fait relativement peu de cas des distinctions entre « intégration » et « inclusion », les deux termes étant fréquemment utilisés de façon interchangeable, par exemple dans la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion ou certains documents préparatoires à celle-ci (ex. : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2014b, p. 33). Le Conseil a choisi de trancher en faveur de l'usage prépondérant du terme « inclusion », qui permet de tenir compte non seulement de la singularité de chaque famille et de chaque personne, de leurs projets migratoires et de leurs besoins éducatifs, mais aussi des transformations sociales nécessaires pour que toutes y trouvent leur place.

Par la force des choses, le mot « intégration » sera tout de même employé à l'occasion dans cet avis, par exemple dans le terme « intégration socioprofessionnelle ». Le Conseil inscrit toutefois sa pensée dans une perspective d'inclusion de toutes les personnes dans la société, y compris celles issues de l'immigration.

11 La Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion s'inscrit dans cette idée d'une responsabilité partagée en matière d'inclusion (Québec, 2015a, p. 9).



Le présent chapitre a donc comme objectif principal d'alimenter une meilleure compréhension des parcours des familles et des personnes immigrantes au Québec, en tenant compte des multiples diversités qui les modulent. La place de l'apprentissage, liée au processus migratoire, sera d'abord illustrée pour permettre d'en saisir l'importance et mettre en relief l'étendue, la pluralité et la complexité des besoins éducatifs. On sera en mesure de constater l'importance de déployer une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie pour favoriser la participation à la vie collective et la réalisation de soi.

La diversité des caractéristiques des personnes accueillies au cours des dernières années sera par la suite présentée à partir d'un portrait statistique mettant l'accent sur l'immigration permanente. Ce portrait permettra également de déceler certains besoins éducatifs du point de vue de la société québécoise.

La dernière section de ce chapitre montrera finalement un portrait des composantes du système éducatif qui peuvent être interpellées dans les parcours des familles immigrantes.

## 1.1 Des questions et des besoins éducatifs qui apparaissent rapidement dans les parcours des familles immigrantes

Dès le moment où ils envisagent de quitter leur pays pour s'installer au Québec s'enclenche pour les candidates et les candidats à l'immigration un processus de préparation, d'adaptation et d'apprentissage qui prend des formes différentes selon leur situation. Par exemple, la portion pré-migratoire du parcours sera bien différente pour une famille qui entreprend ses démarches depuis une ville européenne par rapport à une autre vivant dans un camp de réfugiés.

Dans les premières phases du processus migratoire, lorsque les familles sont toujours dans leur pays de départ, une multitude de questionnements et de besoins éducatifs se présentent. Ils suscitent des recherches d'information ou des démarches d'apprentissage qui reposent sur les ressources offertes à distance par l'État québécois, celles plus nombreuses issues de sources non officielles (ex. : réseaux sociaux, famille, connaissances, vidéos sur YouTube) ou des moyens d'apprentissage disponibles dans le pays de départ (ex. : pour apprendre le français). De même, la suite du parcours migratoire, après l'arrivée en terre d'accueil, apporte un lot additionnel de questionnements et de situations requérant des adaptations, lesquelles sous-entendent des besoins en matière d'apprentissage, d'information ou de services éducatifs.

Au moment de rédiger cet avis, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) présente, sur son site Web, des parcours types pour que les personnes qui aspirent à vivre au Québec ou celles qui parrainent l'installation d'autres personnes puissent comprendre le processus d'immigration et pour ainsi favoriser l'intégration rapide des nouveaux arrivants. Ces parcours types diffèrent selon les catégories d'immigration. L'**encadré 4** résume, à titre d'exemple, la démarche proposée pour les candidates et les candidats intéressés à immigrer au Québec selon les critères du Programme régulier des travailleurs qualifiés (PRTQ).



#### **Encadré 4: Le parcours en sept étapes des travailleuses et des travailleurs permanents souhaitant immigrer en vertu du PRTQ: un survol qui met en lumière certains besoins éducatifs**

1. **S'informer sur le Québec.**
2. **Connaître les conditions du PRTQ et s'informer sur le processus d'immigration.**
3. **Faire une demande d'immigration permanente** en déposant une déclaration d'intérêt par le portail Arrima. Sur l'invitation du MIFI, présenter une demande de sélection permanente en faisant parvenir les documents exigés, dont l'attestation d'apprentissage des valeurs démocratiques et des valeurs québécoises exprimées dans la *Charte des droits et libertés de la personne*. Une demande acceptée permet d'obtenir le certificat de sélection du Québec.
4. Faire une demande de résidence permanente auprès du gouvernement du Canada.
5. Se préparer avant le départ pour le Québec en attendant son visa de résidence permanente. Le MIFI propose plusieurs actions à entreprendre alors à partir de l'étranger :
  - lire le guide virtuel *Apprendre le Québec*;
  - prendre rendez-vous en ligne auprès d'une agente ou d'un agent d'aide à l'intégration d'Accompagnement Québec pour s'informer sur les démarches d'accueil et d'intégration (comme la séance Premières démarches d'installation ou la session Objectif intégration), la reconnaissance des acquis et des compétences, la francisation et l'installation en région;
  - suivre un cours de français en ligne offert par le MIFI ou des cours de français donnés en classe à l'étranger par les Alliances françaises;
  - s'inscrire au site Placement en ligne pour tenter de trouver un emploi au Québec avant d'y arriver;
  - consulter le site de Qualifications Québec pour entrevoir les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec et bénéficier des conseils de professionnelles et de professionnels.
6. **Se présenter au bureau d'Accueil Québec à l'aéroport de Montréal**, où le personnel du MIFI propose aux nouveaux arrivants un service direct de soutien s'inscrivant dans le service Accompagnement Québec, qui permet d'évaluer leurs besoins, de mieux y répondre et de favoriser leur intégration et leur pleine participation à la société québécoise.
7. **Poursuivre les démarches d'intégration au Québec** (ex. : logement, formalités administratives, éducation, emploi) en s'appuyant sur les outils et les services offerts pour réaliser les premières démarches à accomplir en sol québécois et faciliter son intégration subséquente.

Considéré principalement du point de vue du Québec, ce survol théorique du parcours d'une personne immigrante laisse apparaître une partie des défis qui l'attendent et des besoins éducatifs auxquels elle devra répondre dans son processus migratoire. Il montre également l'information et les outils en ligne offerts par le MIFI pour aider les personnes qui désirent immigrer de façon permanente au Québec à préparer leur arrivée.

Toutefois, le regard qu'il offre sur la portion postmigratoire du parcours ne rend pas justice à l'ampleur des défis et des questionnements qui s'y cachent, puisque la septième étape du parcours type suggéré est souvent le début d'une aventure que toutes et tous n'entreprennent pas avec la même préparation, le même bagage et les mêmes outils pour comprendre leur société d'accueil et s'y faire une place.

Voici un petit échantillon des questions que peuvent se poser les personnes immigrantes dans quelques sphères de leur vie au cours de leurs premiers mois en sol québécois :

## Logement

Dans quel quartier devrions-nous nous installer?

Qu'est-ce qu'un « 4 ½ »?

Qu'est-ce qu'un bail?

Quel est le prix raisonnable pour un logement?

A-t-on le droit de me refuser un logement parce que j'ai des enfants?

Est-ce normal qu'on me demande des références ainsi qu'un dépôt équivalant à deux mois de loyer?

Dois-je nécessairement payer des assurances comme locataire?

Est-ce normal de ne pas avoir d'eau chaude à son appartement?

Est-ce que j'ai davantage de chances d'en avoir si je donne un « petit surplus » au concierge?

## Emploi

Si j'occupe temporairement un emploi alimentaire, est-ce que je serai tout de même capable d'étudier et de faire les démarches nécessaires pour trouver un travail à la hauteur de mes compétences?

Est-ce normal qu'on ne m'engage pas sous prétexte que je n'ai pas d'expérience de travail au Québec?

Quelles sont les normes du travail pour le salaire et les congés?

Qu'est-ce qui est attendu d'un employé dans le secteur pour lequel j'ai étudié?

Pourquoi les employeurs me disent-ils que je dois mieux maîtriser le français pour accéder à un emploi dans une usine?

Ma conjointe souhaite retourner au travail, mais nous ne trouvons des places que dans des services de garde privés inabordables pour nos deux plus jeunes. Que peut-elle faire?

## Éducation

Je désire exercer de nouveau une profession réglementée, mais l'ordre professionnel en question me demande de suivre une formation d'appoint de 60 crédits à l'université avant de passer les examens requis. Combien de temps dois-je prévoir pour ce processus?

Quelle université offre cette formation?  
Quel est l'ensemble des coûts à prévoir?

Est-il normal que ma fille de 16 ans se retrouve à l'éducation des adultes? Est-ce que cela signifie qu'elle n'aura pas accès ensuite à l'enseignement collégial et universitaire?

Si mon diplôme n'est pas reconnu par les employeurs de mon domaine d'exercice, devrais-je envisager un retour aux études? Dans quel établissement?

Est-ce qu'il faut maîtriser l'informatique avant d'amorcer une formation collégiale?

À quel point la connaissance du français est-elle nécessaire pour suivre un programme de soudure? Je travaillais déjà comme soudeur dans mon pays d'origine.

Le centre d'éducation des adultes où je suis inscrit pour ma francisation est loin de chez moi et nécessite un long trajet d'autobus. Comment dois-je faire avec les enfants qui terminent l'école à 15 h 30?

## Santé et vie familiale

Si mon mari consulte un médecin pour un problème de santé, est-ce que son employeur sera mis au courant des résultats de la rencontre? Est-ce qu'une maladie grave pourrait justifier son congédiement, voire son renvoi du pays?

Comment puis-je m'assurer que mon enfant réussit bien à l'école? Les communications que l'école m'envoie ne sont pas claires.

Mon fils ne respecte plus mes consignes depuis que nous sommes arrivés. Je n'ose pas trop intervenir, car on m'a dit que la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pouvait m'enlever mes enfants. Que faire?

Je ne trouve pas les ingrédients avec lesquels je suis habituée de cuisiner. Comment m'assurer que ma famille se nourrisse adéquatement et que les plus petits aient tout ce qu'il leur faut pour grandir?

Comment doit-on s'habiller pour ne pas mourir de froid? Je crains pour la santé de mes enfants.

À la seule lecture de ces questionnements inspirés par les consultations que le Conseil a menées, il est déjà possible de constater que les parcours de chaque famille et de chaque personne sont marqués par la complexité et la singularité. Ils sont influencés par une multitude de facteurs. En outre, les nombreuses remises en question et les adaptations touchent une pluralité de dimensions de leurs vies.

Peu importe leur catégorie, les personnes immigrantes sont animées par un sentiment d'urgence et la volonté de se redonner des points d'ancrage au sein de leurs sociétés d'accueil, à la fois pour elles-mêmes et leurs familles. Alors qu'elles s'interrogent sur la façon de réaliser leur projet migratoire et de mettre à profit le bagage qu'elles ont acquis avant leur arrivée au Québec (ex. : études, expériences de travail), notamment dans la recherche d'un emploi, elles doivent composer avec une multitude de questions très prosaïques. S'ils sont très concentrés en début de parcours, les besoins éducatifs et les apprentissages requis sont nombreux au cours des premières années et se poursuivent tout au long de la vie.

Bien que plusieurs personnes aient longuement préparé leur arrivée au Québec, elles ne peuvent anticiper l'ensemble des questions auxquelles elles devront trouver des réponses et tous les défis qu'elles devront relever. L'absence de réponse à une question, tout comme une réponse erronée ou mal adaptée, peut affecter certaines dimensions de leur inclusion et entraîner chez elles des incompréhensions ou des déceptions.

À de nombreux moments de leur parcours, avant ou après leur arrivée, des apprentissages sont nécessaires. Ils peuvent prendre différentes formes et toucher une multitude d'aspects de la vie. Si certains besoins peuvent être comblés de façon autonome ou par le moyen des réseaux familiaux et sociaux, d'autres interpellent le système éducatif. Par exemple, les établissements du système d'éducation, le milieu communautaire et les organisations du milieu de l'emploi, dont les employeurs et les syndicats, sont appelés à appuyer les personnes immigrantes dans leurs démarches et leur parcours. Pour bien soutenir leur processus d'adaptation et la réalisation de leurs aspirations, le système éducatif doit tenir compte de l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins éducatifs des familles.

## 1.2 Un portrait de la population immigrante à l'étude

Une part de la diversité qui caractérise les nouveaux arrivants apparaît rapidement lorsqu'on s'attarde aux données statistiques associées aux différents statuts qu'ils portent et qui illustrent une partie de leurs caractéristiques. Un bref portrait des personnes immigrantes sera présenté dans cette section afin de mettre en relief l'hétérogénéité qui caractérise l'immigration récente<sup>12</sup>, de mieux comprendre certains facteurs qui expliquent la diversité des parcours empruntés et de percevoir certains défis auxquels elles doivent faire face.

Tout d'abord, les principales catégories d'immigration seront présentées de façon synthétique pour mieux cerner ce champ et comprendre les données exposées. Celles-ci permettront par la suite de mieux saisir la diversité et les défis propres à l'immigration.

### 1.2.1 Les principales catégories d'immigration

Les encadrements relatifs à l'immigration établissent des catégories distinctives qui déterminent le statut des personnes qui s'installent à titre permanent ou temporaire au Québec. Dans ces deux cas, les gouvernements du Canada et du Québec se partagent des responsabilités de divers ordres (MIDI, 2016b). De plus, selon les différentes catégories, la disponibilité des services et l'accès à ceux du système éducatif varient.

12 Cette section s'appuie sur un portrait statistique caractérisant les immigrantes et immigrants permanents pour la période 2013-2017 et publié par le Conseil en 2019 afin de cerner la population à l'étude dans cet avis (Bégin, 2019). Le document souligne, à partir des données retenues, certains besoins éducatifs potentiels de ces adultes.

## L'immigration permanente

### Encadré 5: Des compétences partagées en matière d'immigration permanente

L'immigration est un domaine de compétence partagé entre le gouvernement du Québec et le gouvernement fédéral, notamment en ce qui a trait à la **sélection** et à l'**admission** des ressortissantes et des ressortissants étrangers. En effet, le Québec est responsable de la **sélection** de ces derniers et délivre à ce titre le certificat de sélection du Québec (CSQ), lequel est nécessaire pour obtenir la résidence permanente au Canada. Le gouvernement fédéral est, pour sa part, le seul responsable de l'**admission** des personnes immigrantes au Canada et n'admet sur le territoire québécois, à des fins de résidence permanente, que les détentrices et les détenteurs d'un CSQ. Dans tous les cas, le pouvoir d'accorder le statut de résident permanent et celui de citoyen canadien relève du gouvernement canadien (MIDI, 2016b).

Ainsi, selon le partage des responsabilités défini dans l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, le gouvernement du Québec est responsable de la sélection d'une proportion importante des ressortissantes et des ressortissants étrangers qui souhaitent s'établir sur son territoire. C'est, par exemple, le cas des personnes faisant partie de la catégorie de l'immigration économique.

La situation diffère toutefois dans le cas de deux catégories d'immigration permanente pour lesquelles des critères de sélection ne s'appliquent pas, soit le regroupement familial ainsi que la catégorie des personnes à qui le statut de réfugié est reconnu alors qu'elles sont déjà au Québec à la suite d'une demande d'asile. Dans le cas du **regroupement familial**, c'est le Canada qui détermine l'appartenance à la catégorie et les situations où la capacité financière de la personne garante de la ressortissante étrangère ou du ressortissant étranger doit être prise en compte. Pour sa part, le Québec est responsable d'examiner les demandes d'engagement, d'en déterminer la durée et d'assurer les suivis requis. Une analyse positive de la demande d'engagement permet aux personnes visées d'obtenir le CSQ. Quant aux **personnes reconnues comme réfugiées sur place**, l'évaluation de la recevabilité de la demande et l'attribution du statut de réfugié sont sous la responsabilité du Canada. Le cas échéant, le Québec remet le CSQ aux personnes qui obtiennent ce statut.

Par ailleurs, les termes de l'Accord permettent aussi au Québec de planifier les niveaux d'immigration et, notamment, d'établir le nombre d'immigrantes et d'immigrants permanents qu'il souhaite recevoir annuellement sur son territoire.

L'immigration permanente concerne les personnes admises dans l'une des quatre catégories suivantes, utilisées à la fois par le gouvernement du Canada et celui du Québec (Bégin, 2019, p. 11-15) :

- **L'immigration économique** regroupe les personnes immigrantes et leurs familles qui ont été sélectionnées par le Québec en raison de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leur capacité à contribuer à l'économie. Ces personnes doivent se destiner à une activité économique. Il peut s'agir de travailleurs qualifiés, de travailleurs autonomes,

d'entrepreneurs ou d'investisseurs. Cette catégorie inclut le plus grand nombre de personnes sélectionnées et admises de façon permanente dans le cadre des différents programmes d'immigration qui y sont associés. Québec prévoit divers critères de sélection (ex. : formation, expérience professionnelle, âge, connaissance du français) pour chacun de ces programmes.

- Le **regroupement familial** permet aux citoyennes et aux citoyens canadiens ainsi qu'aux résidentes et aux résidents permanents de parrainer certains membres de leur famille pour qu'ils puissent les rejoindre au Québec. Les personnes garantes doivent s'engager à subvenir financièrement aux besoins essentiels de celles et ceux qu'ils parrainent. Les membres de la famille pouvant être parrainés sont les suivants : l'époux, le conjoint de fait ou le partenaire conjugal; l'enfant à charge ou l'enfant à adopter; le père, la mère, le grand-père ou la grand-mère; l'enfant âgé de moins de 18 ans, orphelin de père et de mère, non marié ni conjoint de fait et qui est le frère, la sœur, le neveu, la nièce, le petit-fils ou la petite-fille de la personne garante.
- La catégorie de l'**immigration humanitaire** concerne, d'une part, les ressortissantes et les ressortissants étrangers se trouvant dans une situation particulière de détresse et pouvant être sélectionnés à l'étranger par le Québec ainsi que, d'autre part, les personnes réfugiées reconnues sur place pour lesquelles le gouvernement fédéral est responsable d'accorder le statut de réfugié ainsi que les personnes en situation semblable pour lesquelles le Canada détermine un besoin de protection. Le rôle du Québec dans la catégorie de l'immigration humanitaire varie selon les programmes d'immigration et les situations.

→ Deux volets composent le **Programme des personnes réfugiées à l'étranger** :

- Le volet des **personnes réfugiées prises en charge par l'État québécois** concerne celles et ceux qui se trouvent à l'extérieur du Canada, qui ont été sélectionnés et admis au Québec après avoir été reconnus comme des personnes réfugiées au sens de la Convention de Genève (outre-frontières) et dont la prise en charge et l'accompagnement dans le processus d'intégration sont assurés par le gouvernement du Québec. Ces personnes sont accueillies puis dirigées dès leur arrivée vers l'une des villes désignées comme pôles d'accueil<sup>13</sup> (Guyon, 2011). Elles bénéficient des services d'organismes mandatés par le MIFI pour faciliter leur installation et les accompagner.
- Les **personnes réfugiées parrainées** obtiennent également leur statut de réfugié à l'extérieur du Canada. Elles sont sélectionnées et admises au Québec dans le cadre du volet Parrainage collectif du Programme des personnes réfugiées à l'étranger. Par ce moyen, des organismes à but non lucratif et des groupes de résidentes et de résidents du Québec s'engagent à subvenir aux besoins des personnes réfugiées ou en situation semblable pendant une période déterminée et à faciliter leur intégration au Québec. C'est dans le cadre de ce programme que plusieurs groupes ont parrainé des réfugiées et des réfugiés syriens au cours des dernières années.

13 Au moment de rédiger cet avis, ces villes sont les suivantes : Québec, Montréal, Victoriaville, Gatineau, Joliette, Sherbrooke, Drummondville, Laval, Saint-Hyacinthe, Trois-Rivières, Granby, Saint-Jérôme, Longueuil, Rimouski.

- Les **personnes réfugiées reconnues sur place** sont celles ayant présenté une **demande d'asile** au Canada alors qu'elles se trouvaient déjà en sol québécois et dont le statut de personne réfugiée ou à protéger a été reconnu par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada (CISR)<sup>14</sup>.

Pour pouvoir s'établir au Québec, les personnes comprises dans la catégorie de l'immigration humanitaire, à l'exception de celles reconnues comme réfugiées sur place, doivent également satisfaire à certains critères de sélection du Québec<sup>15</sup>.

- La catégorie des **autres immigrants** comprend des cas humanitaires, des titulaires d'un permis ministériel et certains cas d'intérêt public. Elle ne représente qu'une très faible part des personnes immigrantes.

## L'immigration temporaire

De son côté, le statut de résident temporaire est attribué à une ressortissante étrangère ou à un ressortissant étranger qui est autorisé à être présent sur le territoire québécois pour une période limitée<sup>16</sup>. Les responsabilités relatives à cette catégorie sont également partagées entre les deux ordres de gouvernement (MIDI, 2016b). Ce statut désigne trois types de personnes :

- les **titulaires d'un permis de travail temporaire**, qui sont autorisés à travailler au Canada dans le cadre du Programme des travailleurs étrangers temporaires, administré conjointement par les gouvernements du Québec et du Canada, ou du Programme de mobilité internationale, sous la responsabilité exclusive du gouvernement fédéral;
- les **étudiantes et les étudiants étrangers**, qui sont autorisés à séjourner sur le territoire québécois pour la durée de leurs études;
- les **titulaires d'un permis de résident temporaire**, qui peut être délivré pour permettre à une personne interdite de territoire ou ne répondant pas aux exigences de la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* d'entrer au Canada ou d'y demeurer si les circonstances le justifient.

Par ailleurs, il faut aussi signaler la présence au Québec, comme ailleurs au Canada, de migrantes et de migrants dont le statut n'entre ni dans la catégorie de l'immigration permanente ni dans celle de l'immigration temporaire. C'est notamment le cas des **demandeuses** et des **demandeurs d'asile**, qui

14 À propos du statut de personne à protéger, voir Bégin (2019, p. 15, note 8).

15 Le gouvernement du Québec évalue les candidatures selon les critères suivants : les connaissances linguistiques de la ressortissante étrangère ou du ressortissant étranger et des membres de sa famille; la présence d'enfants à charge; le lien avec une résidente ou un résident du Québec, qui est l'époux ou le conjoint de fait ou encore un membre de la parenté au premier ou au second degré; toute expérience de travail rémunérée ou non. D'autres éléments sont également pris en compte comme le besoin de protection, la scolarité, les qualités personnelles et la débrouillardise.

16 L'Institut de la statistique du Québec estimait que le Québec comptait 221 200 résidentes et résidents temporaires (il emploie le terme «résidents non permanents») au 1<sup>er</sup> juillet 2019 (Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 92-93). Les travailleuses et les travailleurs temporaires constituent environ la moitié de ce nombre, les étudiantes et les étudiants étrangers, 26 %, et les demandeuses et les demandeurs d'asile, 23 %. Le nombre de résidentes et de résidents temporaires présents au Québec tend à augmenter depuis le milieu des années 1990 et on constate une très forte croissance annuelle depuis 2016 (Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 86).



sont autorisés à séjourner sur le territoire canadien jusqu'à ce qu'une décision sur leur statut de réfugié soit rendue<sup>17</sup>. Leur demande, si elle est approuvée par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada, leur permet de demander le statut de résident permanent (catégorie de l'immigration humanitaire). Le traitement des demandes d'asile relève du gouvernement fédéral.

Se trouvent aussi dans cette situation des personnes sans statut migratoire légal au Canada (ex. : travailleuses et travailleurs temporaires dont le permis est expiré, visiteuses et visiteurs dont le visa est échu) ou des demandeuses et des demandeurs d'asile déboutés qui font l'objet d'une mesure de renvoi (Springmann et Adrien, 2019, p. 12).

## L'immigration dont il est question dans cet avis

Dans le cadre de ses travaux, le Conseil a choisi d'examiner plus particulièrement la situation relative à l'**immigration permanente** afin de traiter en profondeur le thème retenu. Les quatre catégories qu'elle recouvre – immigration économique, regroupement familial, immigration humanitaire, autres immigrants – sont comprises dans le portrait brossé, ce qui permet de tenir compte d'une diversité de parcours migratoires et d'inclusion.

Les travaux se sont concentrés sur la situation des personnes nées à l'étranger, notamment parce que les enjeux sont différents pour celles nées au Canada de parents issus d'un autre pays (deuxième génération). De plus, les recherches ont porté sur l'immigration permanente récente (personnes arrivées au Canada en 2009 ou ultérieurement). Les premières années après l'arrivée au pays constituent une période critique au cours de laquelle le système éducatif a un grand rôle à jouer pour soutenir l'inclusion. Cette période peut s'allonger selon les personnes et les parcours empruntés. De même, des besoins éducatifs peuvent surgir à différents moments après l'installation, ce qui fonde la perspective d'éducation tout au long et au large de la vie que le Conseil met de l'avant.

Sans que des travaux de fond aient été menés à leur sujet, les **demandeuses** et les **demandeurs d'asile**, dont le nombre s'est accru au cours de l'enquête, ont aussi attiré l'attention du Conseil. Leur présence se constate dans plusieurs régions visitées.

Par ailleurs, les travaux excluent les défis éducatifs propres aux immigrantes et aux immigrants temporaires (ex. : étudiants internationaux, travailleurs temporaires). Comme pour celle des demandeuses et des demandeurs d'asile, leur situation en ce qui a trait à l'accès à l'éducation aurait toutefois avantage à être mieux fouillée compte tenu du nombre croissant de personnes concernées.

### 1.2.2 Quelques données éclairant la diversité des caractéristiques des personnes immigrantes et certains défis à relever pour l'éducation

Les données statistiques disponibles permettent de faire une première incursion dans les réalités multiples que recèle le terme générique «immigrants». Ce premier coup d'œil laisse déjà apparaître l'importance de penser, en soutien à l'inclusion, une offre de services qui soit flexible et qui permette de prendre en compte une diversité de situations.

17 En décembre 2018, les délais de traitement d'une demande d'asile par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada étaient d'environ deux ans. Suivant une décision favorable de la CISR, l'attribution du statut de résident permanent par le gouvernement canadien prend maintenant environ une année et demie.



Après un portrait général des caractéristiques de l'immigration au Québec, les prochaines sous-sections permettront d'explorer différents axes de la diversité qui l'habite. Elles présenteront, sous divers angles, les personnes immigrantes accueillies au Québec au cours des dernières années. L'accent sera mis sur l'immigration récente (de zéro à cinq ans) et le portrait à leur arrivée des personnes qui en sont issues. Cette analyse, principalement effectuée à partir des données ventilées selon les catégories d'immigration fournies par le MIFI, permettra également de prendre la mesure de certains besoins éducatifs<sup>18</sup>.

## Une croissance de la proportion de la population québécoise issue de l'immigration permanente

En 2016, le Québec comptait 1 091 310 personnes immigrantes, sans égard au moment de leur arrivée au Canada, ce qui représentait 13,7 % de la population totale du Québec (7 965 450 habitantes et habitants)<sup>19</sup>. Cette proportion augmente et témoigne de la contribution de l'immigration à la croissance démographique du Québec au cours de la dernière décennie (Bégin, 2019, p.16).

De 2014 à 2018, le Québec a accueilli annuellement comme des résidentes et des résidents permanents, en moyenne, 51 194 personnes (51 123 en 2018) (MIDI, 2019; MIFI, 2020a). Notons que les cibles d'admission ont été abaissées jusqu'à 40 000 personnes pour 2019, avec un accroissement graduel prévu jusqu'en 2022, alors qu'elles seraient haussées jusqu'à environ 52 000 personnes (MIDI, 2018; MIFI, 2019a). Toutefois, en raison de la pandémie de la COVID-19, on note une diminution très importante du nombre de personnes admises en 2020.

Au cours des dernières années, la proportion de personnes sélectionnées par le Québec dans les catégories d'immigration permanente qui relèvent de sa compétence (voir l'**encadré 5**) s'est située autour de 70 %, la portion restante découlant de la responsabilité fédérale d'admettre des personnes dans les catégories du regroupement familial et des réfugiés reconnus sur place (MIDI, 2017c; MIDI, 2018; MIFI, 2019a).

## Une prépondérance de l'immigration économique

Le portrait de la répartition de l'immigration permanente pour l'année 2018 (MIFI, 2020a) indique que plus de la moitié (57,1%) des personnes immigrantes sont admises dans la catégorie de l'immigration économique, ce que l'on peut constater dans la **figure 1**. Cette prépondérance se constate depuis au moins les 20 dernières années. Cette catégorie est principalement composée de travailleuses et de travailleurs qualifiés (82,7% de l'immigration économique en 2018<sup>20</sup>) sélectionnés par le Québec.

18 Le Conseil n'a pas été en mesure de tirer profit des données de fréquentation partagées par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur pour établir un portrait de la participation en formation des élèves ainsi que des étudiantes et des étudiants adultes issus de l'immigration. En effet, l'information collectée par ces ministères auprès des établissements d'enseignement sert principalement à des fins de financement et offre insuffisamment de détails permettant d'établir un portrait statistique clair du recours aux services du système d'éducation par des personnes issues de l'immigration récente. Notamment, il n'est pas possible d'établir hors de tout doute le moment de l'arrivée au Québec des élèves de même que des étudiantes et des étudiants nés à l'étranger pour lesquels cette information est disponible.

19 L'immigration temporaire n'est pas incluse dans ces chiffres.

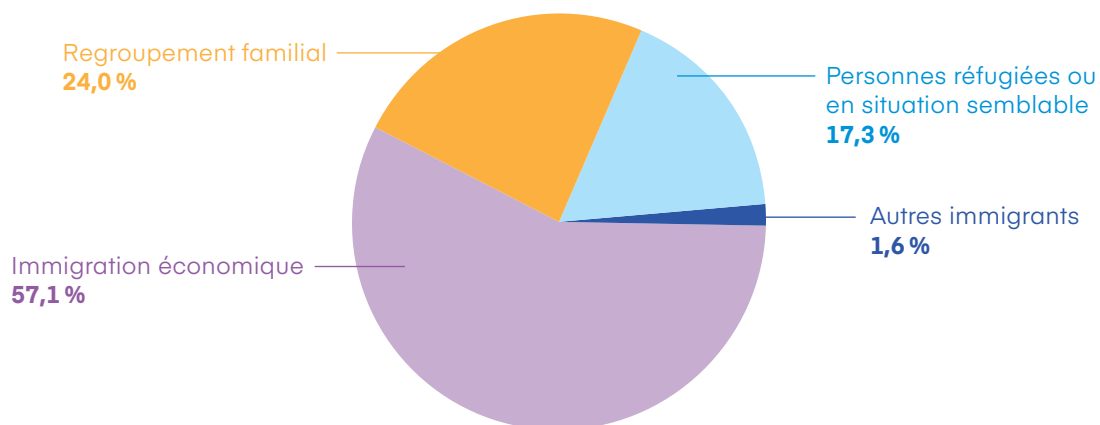
20 Source : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, (2019, p.9). Données préliminaires pour 2018.

Par ailleurs, près du quart des personnes admises en 2018 (24,0 %) s'inscrivent dans la catégorie du regroupement familial. La majorité des personnes de cette catégorie sont des époux, des conjoints ou des partenaires (77,9 % du regroupement familial en 2018).

En ce qui a trait aux personnes réfugiées et aux personnes en situation semblable, les données pour 2018 indiquent qu'elles représentaient 17,3 % de l'immigration permanente. Leur proportion est plus importante depuis 2015 en comparaison de la première moitié des années 2010, où elles représentaient moins de 10 % de l'ensemble de l'immigration permanente (données non présentées). Le nombre de personnes accueillies dans cette catégorie varie au gré des événements mondiaux.

**Figure 1**

### Répartition des personnes admises selon les catégories d'immigration permanente, Québec, 2018



Source : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020a, p. 8).

### Une sélection de l'immigration favorisant les jeunes adultes et les familles avec enfants

Les personnes admises de façon permanente entre 2014 et 2018 étaient relativement jeunes : 53,9 % d'entre elles étaient âgées de 25 à 44 ans. La seule catégorie des personnes âgées de 25 à 34 ans comptait pour 32,9 % de l'ensemble (MIDI, 2019, p. 19), ce qui traduit les effets de la sélection de jeunes que le gouvernement considère comme aptes à s'intégrer de façon durable au marché du travail québécois.

Par ailleurs, on note également une importante proportion d'enfants parmi les nouveaux arrivants : 22,2 % des immigrantes et des immigrants admis entre 2014 et 2018 avaient de 0 à 14 ans. Les données récentes disponibles ne permettent pas de cerner clairement le nombre de familles admises. Cependant, la forte proportion occupée par les 0-14 ans, tout comme le jeune âge des nouveaux arrivants adultes, laisse deviner des projets migratoires impliquant la famille pour un bon nombre de personnes.

Au Québec comme ailleurs, on constate qu'une forte proportion des personnes nouvellement admises sont en couple, forment une famille ou en fonderont une peu après leur arrivée (Kofman, 2004, p. 243-244; Quelle famille?, 2016, p. 1; Vatz Laaroussi, 2001, p. 6-7). Cette situation est illustrée par certaines données concernant l'immigration au Québec.

Ainsi, lors de l'Enquête nationale auprès des ménages (2011), le Québec comptait quelque 891 200 familles comportant au moins un enfant mineur, dont environ 152 000 familles (17,1 %) étaient issues de l'immigration permanente ou temporaire<sup>21</sup> (Quelle famille?, 2016). En comparaison des familles natives, ces familles immigrantes comportaient une plus grande proportion d'enfants de moins de 5 ans (43,0% pour les familles immigrantes comparativement à 37,3 % pour les familles natives). Sans doute un effet des choix découlant de leur immigration, on remarque que les parents des familles immigrantes étaient plus âgés que ceux des familles natives. Toujours à titre d'illustration, notons que l'Enquête nationale auprès des ménages révélait que 74 % des femmes immigrantes âgées de 40 à 44 ans en 2011 avaient un ou plusieurs enfants à charge de moins de 18 ans (MIDI, 2016a, p.17).

Des données issues du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion indiquent, quant à elles, que 22,2% de l'ensemble des immigrantes et des immigrants arrivés entre 2014 et 2018 étaient âgés de moins de 15 ans (MIDI, 2019, p.19). En étendant la définition de la famille pour inclure les membres de la famille élargie, on note également que 22,4 % des personnes admises entre 2014 et 2018 faisaient partie de la catégorie du regroupement familial (MIDI, 2019, p.9).

Ainsi, on constate que l'immigration est un phénomène qui comporte une importante dimension familiale. La sélection d'une grande proportion des personnes immigrantes par le Québec, entre autres sur la base de l'âge et du nombre d'enfants, a une forte influence à cet égard.

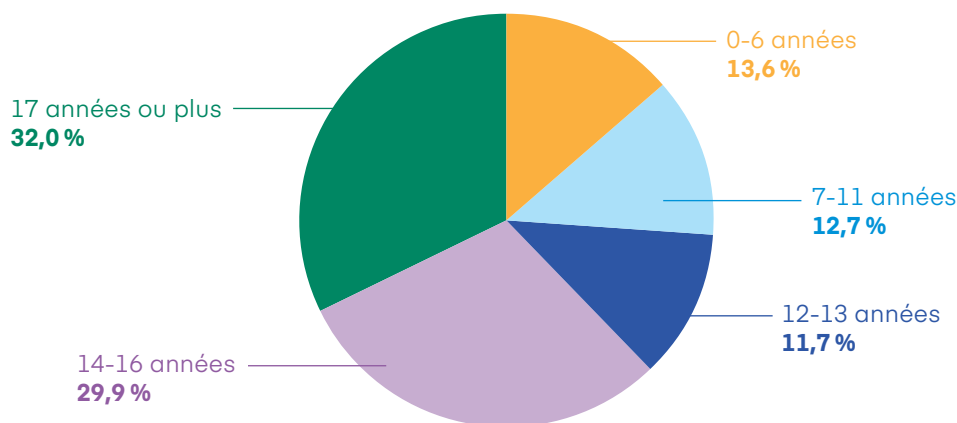
### **Des niveaux de scolarisation variables, mais élevés dans l'ensemble**

Plusieurs chercheuses et chercheurs constatent qu'une part importante des nouveaux arrivants sont très scolarisés, une tendance qui s'accroît au fil du temps (Demers, 2018; Desrosiers et autres, 2015; Doray et Laplante, 2018; Lessard, 2018; Posca, 2016). Cette forte proportion est avérée (voir la **figure 2**) et découle en bonne partie de l'importance accordée aux études lors de la sélection des personnes admises dans la catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés, à laquelle sont rattachées près de la moitié des personnes accueillies. Toutefois, un regard plus approfondi sur les données recueillies dévoile des réalités éducatives extrêmement variées entre les personnes immigrantes.

21 Dans le cadre de cette enquête, les familles immigrantes sont celles dont les deux parents ou le parent seul (monoparentalité) sont issus de l'immigration. Dans le cas des familles dites « natives », au moins un des parents ou le parent seul est né au Canada. Cette dernière catégorie comprend donc les familles « mixtes ».

**Figure 2**

## Nombre d'années de scolarité des personnes de 15 ans ou plus admises au Québec, toutes les catégories d'immigration permanente, 2014-2018



Source : MIDI (2019, p. 41), données préliminaires pour 2018.

En effet, les données de la **figure 2** illustrent que plus de 60 % des personnes de 15 ans ou plus<sup>22</sup> admises au Québec, peu importe le statut d'immigration, ont fréquenté un système scolaire 14 années ou plus, ce qui, pour plusieurs<sup>23</sup>, traduit des études postsecondaires. À l'inverse, on constate que plus de 10 % des personnes de 15 ans ou plus ne détiennent que de 0 à 6 années de scolarité.

Par ailleurs, les niveaux de scolarité varient aussi en fonction des catégories d'immigration. Un coup d'œil à la répartition entre ces différentes catégories (**figure 3**) permet d'observer, d'une part, l'effet de la sélection de personnes très scolarisées dans la catégorie de l'immigration économique (78 % des immigrantes et des immigrants économiques ont déclaré avoir au moins 14 années de scolarité à leur admission en 2017<sup>24</sup>) et, d'autre part, qu'une hétérogénéité existe dans chacune des catégories, que les personnes admises aient été ou non sélectionnées par le Québec. Par exemple, en 2017, plus du tiers de celles admises dans la catégorie des personnes réfugiées cumulaient 14 années ou plus de fréquentation d'un système scolaire. Dans la même catégorie, 22 % d'entre elles ont déclaré de 0 à 6 années de fréquentation.

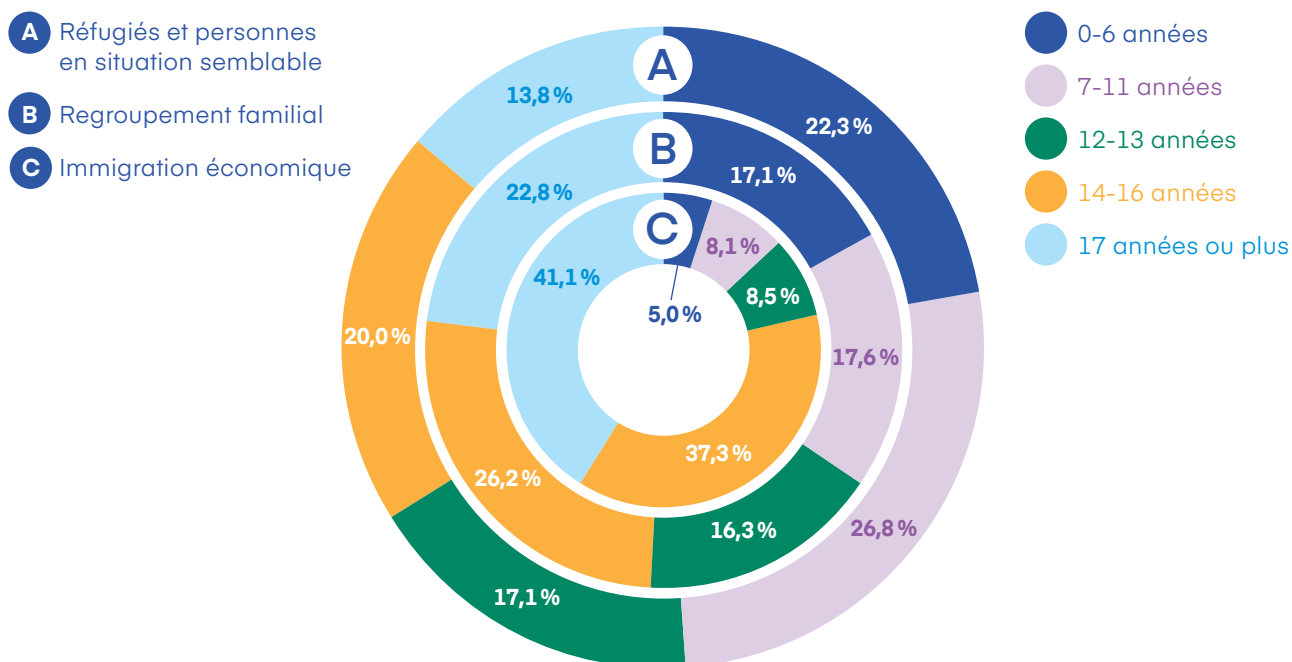
22 Il faut prendre en considération le fait que les données concernant le nombre d'années de scolarité comprennent celles des personnes de 15 ans ou plus. Par conséquent, elles touchent un nombre inconnu de mineurs qui, étant donné leur jeune âge, ne peuvent avoir terminé leur scolarité initiale ou avoir poursuivi des études postsecondaires.

23 Il serait périlleux d'établir des équivalences entre le nombre d'années de scolarité déclaré et un ordre d'enseignement. En effet, il existe trop de différences entre les systèmes éducatifs pour établir de telles corrélations. De plus, la durée des étapes d'un parcours éducatif peut varier d'une personne à une autre. Il faut donc analyser les données de scolarité avec prudence.

24 Pour la catégorie des immigrantes et des immigrants économiques, on note un certain déséquilibre entre les hommes et les femmes qui possèdent un très haut niveau de scolarité (17 années ou plus) : entre 2013 et 2017, 44,3 % des hommes présentaient un très haut niveau de scolarité, alors que c'était le cas de 38,5 % des femmes (Bégin, 2019, p. 35).

**Figure 3**

Nombre d'années de scolarité déclarées par les personnes âgées de 15 ans ou plus admises au Québec selon les principales catégories d'immigration permanente, 2017



Source : Bégin (2019, p. 34).

Le portrait révélé par les données concernant la scolarité invite donc à une grande prudence quant à une corrélation entre les statuts d'immigration et des besoins éducatifs prédéfinis. Au sein même des différentes catégories, on constate non seulement une hétérogénéité significative, mais également la variabilité des besoins éducatifs pouvant soutenir la participation aux différentes sphères de la société.

### Une décroissance de la connaissance du français

Les données publiées par le MIFI au sujet de la connaissance du français<sup>25</sup> chez les personnes immigrantes qui se sont installées de façon permanente au Québec au moment de leur admission, entre 2014 et 2018, montrent que 55,3% d'entre elles ont déclaré qu'elles connaissaient le français à leur arrivée. De l'ensemble de ces personnes, 21,3% ne connaissaient ni le français ni l'anglais et 23,5% connaissaient l'anglais seulement.

25 Les données sur la connaissance du français et de l'anglais à l'admission ont été révisées par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada récemment, qui a effectué une correction dans la méthodologie du rapportage et revu les résultats concernant la connaissance des langues officielles pour les données couvrant la période 2013-2018. Le MIDI a présenté ces données corrigées pour la période 2014-2018 (MIDI, 2019).

Pour l'année 2018, la proportion de personnes qui ont déclaré qu'elles connaissaient le français à leur arrivée s'élève à 49,5%. Un regard sur les différentes catégories d'immigration permanente met en relief une faible connaissance du français chez les personnes réfugiées (29,6%), alors qu'une majorité des immigrantes et des immigrants économiques (61,9%) de même que des personnes issues d'un regroupement familial (56,2%) ont dit connaître cette langue à leur arrivée.

On note également que la connaissance du français à l'admission a connu une baisse, passant graduellement de 62,4% en 2014 à 49,5% en 2018. Cette tendance est présente depuis le début des années 2010 (MIDI, 2014a, p. 15).

Ces données permettent de comprendre non seulement l'importance à accorder à la francisation, mais également celle d'approches prenant en compte les caractéristiques des apprenantes et des apprenants.

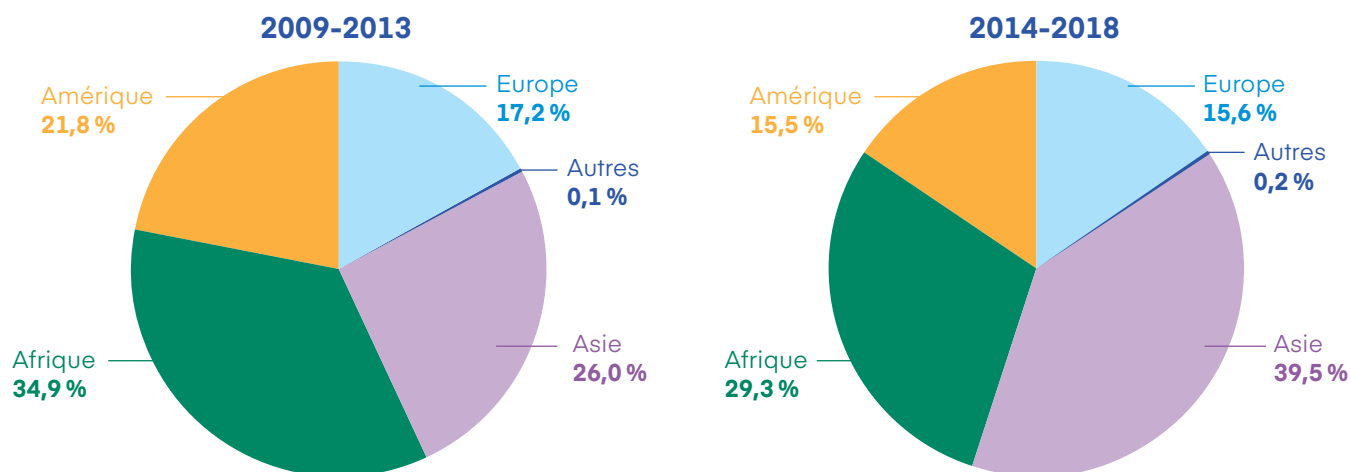
### L'Asie, principal continent de provenance depuis 2014

L'information concernant les continents de naissance des nouveaux arrivants pour l'année 2018, toutes catégories confondues, permet de constater qu'une très forte proportion d'entre eux viennent d'Asie (43,4%) et d'Afrique (29,6%), tandis qu'un peu plus du quart viennent d'Europe (13,2%), d'Amérique (13,5%) ou d'ailleurs (0,2%) (MIDI, 2019, p. 20).

La dernière décennie a vu se profiler des changements quant à la provenance des personnes issues de l'immigration permanente. La **figure 4** permet de mettre en relief les principales transformations notées dans la composition de ce groupe de 2009 à 2018. Ainsi, on constate que la proportion de personnes venant d'Asie a crû entre les périodes 2009-2013 et 2014-2018. Cette forte croissance, qui s'observe également par un accroissement en chiffres absolus, s'est accompagnée d'une diminution de l'immigration provenant des Amériques, en particulier de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud (données non présentées) (MIDI, 2014a, p. 22; 2019, p. 20). Depuis 2014, l'Asie se situe devant l'Afrique comme principal continent de provenance des nouveaux arrivants.

**Figure 4**

Continent de naissance des nouveaux arrivants, toutes les catégories d'immigration permanente, Québec, 2009-2013 et 2014-2018



Source : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014a, p. 22; 2019, p. 20).

En ce qui a trait aux principaux pays de naissance des immigrantes et des immigrants permanents pour la période 2014-2018 se trouvent en tête de liste la Chine (8,6 %), la France (8,2 %), la Syrie (6,2 %), l'Iran (6,0 %) et l'Algérie (5,5 %) (MIDI, 2019, p. 23).

### Une région métropolitaine au fort pouvoir d'attraction

Les données pour la période 2014-2018 montrent le caractère attractif de la métropole comme région projetée d'installation. Parmi les nouveaux arrivants, 74,8 % projetaient de s'installer dans la région de Montréal et 4,5 %, dans celle voisine de Laval. Les régions de la Capitale-Nationale et de la Montérégie étaient mentionnées respectivement par 5,7 % et 5,4 % des nouveaux arrivants. Ainsi, moins de 10 % des personnes immigrantes prévoyaient s'établir dans les autres régions du Québec, ce qui souligne le défi que représente la volonté gouvernementale de régionalisation de l'immigration.

## 1.3 Un portrait de l'offre éducative qui contribue à l'inclusion des personnes immigrantes

Au-delà des débats politiques concernant le nombre de personnes à accueillir et la façon d'assurer leur intégration, on constate que l'importance à accorder à l'inclusion des nouveaux arrivants pour assurer la cohésion au sein d'une société plurielle et le bien-être de tous ses citoyens et citoyennes fait assez largement consensus au Québec. Cela se reflétait déjà dans le premier énoncé de politique du Québec en matière d'immigration et d'intégration, *Au Québec pour bâtir ensemble*, adopté en 1991. Plus récemment, d'autres politiques gouvernementales ont réaffirmé cette conviction, dont la Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec, *La diversité: une valeur ajoutée* (Québec, 2008), qui misait sur la lutte contre le racisme et la discrimination, et la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion (Québec, 2015a). Les perspectives quant aux manières de favoriser l'inclusion évoluent au gré du temps, ce qui se traduit par une transformation graduelle des services éducatifs déployés à cet effet (voir Couture, 2019, par exemple, pour l'offre relative à la francisation). Ces services jouent un rôle important dans le parcours de nombreuses familles et personnes immigrantes.

En effet, les entrevues réalisées auprès de personnes immigrantes confirment que le recours à des mécanismes éducatifs, qu'ils soient de nature formelle, non formelle ou informelle, est généralisé. Concentrant son analyse sur la formation liée à l'emploi, l'Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées (ECINA) présente des données qui vont dans le même sens : alors que les répondantes et les répondants à cette enquête avaient obtenu leur résidence permanente en moyenne depuis 30 mois, 40,9 % d'entre eux avaient entrepris un cours visant l'obtention d'un diplôme (39,5 %, un diplôme universitaire, 26,9 %, un diplôme d'études collégiales et 22,9 %, un diplôme d'études professionnelles). Près de la moitié de ces personnes avaient entrepris leur démarche dans les 12 mois suivant l'obtention de leur résidence permanente (Advanis Jolicœur, 2016, p. 78-81). Les principales raisons invoquées sont l'importance perçue du diplôme québécois, le souhait de se perfectionner dans son domaine et les difficultés éprouvées dans la recherche d'un emploi.

Ces données récentes illustrent à la fois non seulement l'importance que peut avoir le système éducatif dans le parcours des immigrantes et des immigrants récents, mais aussi les difficultés d'intégration en emploi qu'ils peuvent connaître. Au-delà des préoccupations liées à l'emploi, les parcours documentés

confirment le rôle joué par les divers services éducatifs dans les autres sphères de la vie des familles nouvellement arrivées pour les aider à s'approprier le Québec et à y développer leur pouvoir d'agir. Ces parcours seront exposés dans les chapitres 2 et 3.

Sans rechercher l'exhaustivité, cette section présente un portrait de l'offre qui sous-tend les parcours éducatifs des personnes immigrantes. Comme on le constatera dans les prochains chapitres, le recours au système éducatif est fort diversifié et ne s'inscrit pas dans un ou des parcours types. La grande diversité des possibilités éducatives et des portes d'accès à celles-ci contribue à ce phénomène.

### 1.3.1 Une analyse ancrée dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie

Pour les personnes réfugiées et immigrantes, le processus migratoire lui-même, qui s'inscrit sur plusieurs années, donne lieu à de nombreux besoins éducatifs qui concernent différentes sphères de la vie. De façon résumée, on peut avancer que les apprentissages qu'elles effectuent leur permettent de se doter « des capacités dont [elles] ont besoin pour exercer leurs droits et prendre leur destin en main » (UNESCO, 2015, p. 15). Cette idée renvoie, entre autres, au développement du pouvoir d'agir (voir l'**encadré 6**) dans la société, qui constitue une condition essentielle à la réalisation de soi, ainsi qu'à la participation à la vie collective<sup>26</sup> et à l'exercice de la citoyenneté<sup>27</sup>. L'inclusion des personnes immigrantes requiert également des efforts éducatifs visant l'ensemble de la population du Québec et ayant pour objectif de favoriser l'exercice de la citoyenneté de chacune et de chacun ainsi que le vivre-ensemble par une meilleure connaissance de la réalité immigrante et des différents droits (Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICEA], 2020a).

#### Encadré 6 : Le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir peut être défini dans un sens large comme « la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003, p. 34). Il ne se rapporte pas tant à un pouvoir d'influence sur les autres qu'à la conduite de projets signifiants pour la personne (ex. : accompagner son enfant dans son parcours scolaire, obtenir un emploi à la hauteur de ses compétences, développer des relations sociales dans ses milieux de vie).

Le besoin de développer son pouvoir d'agir peut découler de facteurs internes et externes qui réduisent la prise qu'a la personne sur certains domaines de sa vie. Dans le cas des nouveaux arrivants, le contexte d'une nouvelle société, d'une culture différente ou d'une langue à acquérir

26 Dans la Stratégie de mesure de la participation des Québécoises et Québécois des minorités ethnoculturelles aux différentes sphères de la vie collective (Laur, 2015), le MIDI indique sept dimensions de la participation : démographique, linguistique, citoyenne, économique, communautaire, identitaire et culturelle.

27 Par exemple, pour que la citoyenneté ne demeure pas que théorique, il importe que les personnes aient la capacité et les connaissances permettant d'exercer les droits et obligations reconnus, et qu'elles se sentent concernées et engagées, notamment dans une société numérique. L'exercice des droits (droits de la personne, économiques et sociaux, dont le droit à l'éducation) constitue un enjeu important pour les personnes réfugiées et immigrantes, notamment en raison de la méconnaissance de ces droits et de pratiques discriminatoires à leur égard. Cela souligne l'importance d'une éducation à la citoyenneté qui s'adresse autant aux nouveaux arrivants qu'à l'ensemble de la population et qui prend en considération le passage du Québec à l'ère du numérique.



réduit le pouvoir d'agir qu'ils pouvaient détenir dans leur pays d'origine. Ainsi, le développement de ce pouvoir peut s'avérer nécessaire même pour des personnes très scolarisées. Si ce développement repose en partie sur l'acquisition individuelle de connaissances et de savoir-faire par l'expérience ou des moyens formels d'apprentissage (Chamberland, 2007, p.24), il peut aussi demander des transformations sociales.

Pour le Conseil, la mise en œuvre de la visée d'une société inclusive repose, entre autres, sur un système éducatif qui répond à toute la gamme de besoins que sous-entend l'adaptation des personnes immigrantes à une société nouvelle et la réalisation de leurs aspirations. Ce système doit également constituer un vecteur de changement social pour qu'elles puissent y participer pleinement. Il doit aussi être lui-même inclusif et, à ce titre, conçu pour prendre en compte leurs caractéristiques propres de même que leurs projets et favoriser ainsi leur participation à toutes les sphères de la société<sup>28</sup>.

Dans des avis antérieurs, le Conseil a soutenu le principe d'un système éducatif s'inscrivant dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie (CSE, 2013, 2016a). Il a souligné l'importance de prendre en considération l'ensemble des besoins et des aspirations qui peuvent trouver une solution dans une démarche éducative, notamment en ce qui a trait à l'exercice de la citoyenneté (CSE, 2016a, p.12). Les travaux ayant mené au présent avis confirment la pertinence d'une telle perspective pour ce qui est de soutenir l'inclusion et la participation à la vie collective des familles immigrantes.

### **Encadré 7: Ce que le Conseil entend par une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie**

«Une éducation tout au long et au large de la vie est axée non seulement sur la multitude des processus par lesquels elle est possible – ce qui permet de tenir compte de voies, de modes et de lieux éducatifs autres que ceux de la formation formelle –, mais également sur la pluralité des besoins, des aspirations et des situations auxquels une réponse éducative peut être apportée, et ce, à tous les âges. Une telle conception de l'éducation a l'avantage de rendre légitimes, dans une perspective de développement global de la société et des personnes, tout un ensemble de propositions éducatives – qui deviennent alors complémentaires les unes des autres – et de besoins traditionnellement peu pris en compte par l'éducation formelle. La [...] recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (UNESCO, 2015) en épouse les principes» (CSE, 2016b, p. 49). Dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, le système éducatif accorde de la valeur à la réussite et aux projets éducatifs des personnes de tous âges.

28 Dans un avis explorant l'opérationnalisation des visées d'un système éducatif inclusif, le Conseil décrivait les caractéristiques d'un tel système, lequel :

- sait s'adapter à l'ensemble des besoins des apprenantes et des apprenants;
- tire profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle, et la conçoit comme une richesse;
- assure à toutes les personnes un accès équitable à l'éducation tout au long de la vie;
- cherche à contribuer au développement d'une société plus juste (CSE, 2017, p. 1).

Pour soutenir cette perspective, le système éducatif doit offrir différents moyens d'apprentissage pensés dans la complémentarité pour répondre aux besoins et aux aspirations des citoyennes et des citoyens relativement à l'acquisition de connaissances ou de compétences nouvelles. Les occasions d'apprentissage doivent se matérialiser dans divers lieux significatifs pour eux. Elles doivent se traduire par une multitude de modes d'apprentissage déployés autant par des milieux institutionnels (ex. : centres d'éducation des adultes, centres de formation professionnelle, collèges, universités) que non institutionnels (ex. : organismes d'action communautaire autonome, formation en milieu de travail). En outre, les moyens d'apprentissage proposés doivent être déployés en prenant en considération les caractéristiques et la situation des personnes qu'ils visent à joindre.

Une telle vision de l'éducation doit reposer sur des politiques qui ciblent certains besoins et enjeux récurrents et, surtout, qui donnent un sens commun aux différents dispositifs éducatifs pour qu'ils forment réellement un « système », c'est-à-dire que ses composantes soient liées entre elles et qu'elles favorisent, selon les besoins, le passage de l'une à l'autre.

Par définition, les personnes immigrantes s'inscrivent donc dans une démarche d'apprentissage tout au long et au large de la vie. Comment le système éducatif, de son côté, soutient-il cette démarche et répond-il à leurs besoins?

### 1.3.2 L'offre du système éducatif destinée aux adultes immigrants

Le choix d'analyser selon une approche holistique – de façon cohérente par rapport à la perspective de l'éducation tout au long et au large de la vie – le système éducatif destiné aux adultes et sa contribution à l'inclusion des personnes immigrantes demande de définir plus avant certaines composantes de ce système, car on peut s'y perdre rapidement.

D'abord, qu'entend-on par « système éducatif »? Le système éducatif est défini ici comme l'ensemble des milieux qui offrent des activités d'apprentissage et d'éducation formelles, non formelles et informelles, dont les établissements du réseau de l'éducation, les organisations liées à l'emploi et les organismes du milieu communautaire. Une vaste partie de ce système s'adresse particulièrement aux adultes<sup>29</sup>. Le déploiement du système éducatif se traduit dans une multitude de lieux, d'occasions et de modes d'apprentissage (voir l'**encadré 8**).

#### **Encadré 8 : L'éducation des adultes et ses composantes**

Une partie du système éducatif s'adresse en propre aux adultes. Elle est constituée de composantes formelles, non formelles et informelles. L'**éducation formelle** comprend des activités généralement organisées dans un cadre scolaire (ex. : université, formation générale des adultes, formation professionnelle) et qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme, à une attestation ou à un certificat reconnu par la société. L'**apprentissage non formel** désigne des activités de formation structurées, souvent données dans un cadre non scolaire

29 L'UNESCO retient trois principaux domaines auxquels se rapportent l'éducation et la formation des adultes : la formation de base et l'alphabetisation; le développement professionnel; le soutien à une citoyenneté active (UNESCO, 2015).

(ex. : formation syndicale, action communautaire autonome), qui ne mènent généralement pas à l'obtention d'une attestation reconnue par la société. Les **pratiques d'apprentissage informel** désignent les apprentissages faits dans divers environnements sans reconnaissance officielle directe, ni planification externe (par une formatrice ou un formateur, par exemple), ni caractère structuré.

Le déploiement du système éducatif se fait dans une multitude de lieux et par des modes tout aussi variés (CSE, 2016a, p. 14, pour une description plus détaillée).

On comprendra donc que les établissements du réseau de l'éducation québécois (ex. : les centres d'éducation des adultes [CEA] et les centres de formation professionnelle [CFP] des centres de services scolaires et des commissions scolaires, les collèges, les universités) ne sont qu'une composante, bien qu'importante, du système éducatif et que celui-ci offre une très grande diversité de services et d'occasions de formation dont le succès ne se mesure pas nécessairement par l'obtention d'un diplôme, d'une attestation ou d'un certificat.

Pris dans son ensemble, le système éducatif regroupe deux secteurs, soit le secteur des jeunes et celui des adultes. Dans cet avis, les apprenantes et les apprenants<sup>30</sup> de 16 ans ou plus sont généralement désignés comme des adultes, puisque les personnes âgées de 16 à 18 ans qui fréquentent les CEA ou les CFP sont considérées comme faisant partie de cette catégorie.

En ce qui a trait aux personnes immigrantes, l'offre éducative à leur portée est très vaste. D'emblée, l'accès aux services éducatifs est offert à tous les résidents et résidentes permanents, sans égard à leur catégorie d'immigration<sup>31</sup>. Certains services sont toutefois influencés par celle-ci, notamment en ce qui concerne l'accompagnement offert pour l'installation, qui fait l'objet d'un programme d'accueil particulier dans le cas des réfugiées et des réfugiés parrainés par l'État<sup>32</sup>.

Il faut toutefois souligner que le système éducatif est, en majeure partie, élaboré dans une perspective d'accès universel. Aussi relativement peu de programmes, de mesures, de services ou de dispositifs sont-ils pensés particulièrement pour les personnes immigrantes. Cette façon de procéder a des avantages

30 Terme général qui désigne ici toute personne en formation ou en apprentissage.

31 Dans le cas des personnes qui ne détiennent pas la résidence permanente du Canada, notamment parce qu'elles sont en attente d'une décision de la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada ou qu'elles ont reçu une réponse positive de celle-ci, mais n'ont pas encore le statut officiel de résident permanent, l'accès à des services éducatifs peut être beaucoup plus restreint.

Par exemple, pour les demandeuses et les demandeurs d'asile en attente d'une décision de la CISR qui n'ont donc pas le statut de résident permanent, l'accès à des services éducatifs est limité aux cours de francisation (MIFI et CEA) et d'alphabétisation (CEA). En outre, pour ces personnes, l'inscription à des cours dans un CEA requiert généralement l'obtention d'un certificat d'acceptation du Québec et d'un permis d'études du Canada, ce qui entraîne certains délais administratifs.

De même, les personnes qui n'ont pas officiellement la résidence permanente canadienne, même si elles sont titulaires d'un certificat de sélection du Québec, peuvent être soumises aux droits de scolarité exigés des élèves internationaux (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

32 Dans le cadre du volet 3 du Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration, le MIFI soutient financièrement des organismes, dans différentes régions, qui offrent des services d'accueil, d'installation et d'intégration aux personnes réfugiées ou protégées à titre humanitaire outre-frontières prises en charge par l'État. Ce volet du programme prévoit un accompagnement personnalisé d'une durée de 12 mois (MIFI, 2019c).

(ex. : offre importante de services éducatifs) et des désavantages (ex. : prise en compte insuffisante de certaines caractéristiques des apprenantes et des apprenants issus de l'immigration). Certains services éducatifs, dont ceux élaborés par le MIFI, sont tout de même destinés exclusivement aux personnes issues de l'immigration. De même, de nombreux acteurs adaptent l'offre de services à la réalité immigrante dans sa mise en œuvre.

### → Une cartographie de l'offre éducative pouvant contribuer à l'inclusion des personnes immigrantes

Dans ses travaux préparatoires, le Conseil a réalisé une cartographie visant à documenter l'offre théorique (voir l'**annexe 3**) avant de s'intéresser à son déploiement sur le terrain. Étant donné l'ampleur du système éducatif qui s'adresse aux adultes, cet exercice, terminé en 2018, n'est pas exhaustif. Les principales composantes de ce portrait sont toutefois exposées. Il comporte deux volets présentés sous forme de grilles distinctes :

- Les **services de soutien** issus du système éducatif, auxquels les personnes immigrantes peuvent recourir pour répondre à des besoins d'information ou de reconnaissance des compétences et des acquis et qui précèdent un parcours éducatif ou viennent le relancer<sup>33</sup>. Les services de soutien retenus sont les suivants :
  - reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience;
  - évaluation comparative des études effectuées hors du Québec;
  - accueil, orientation et référence.
- Les sept principaux **champs éducatifs** (secteurs d'activités éducatives ou domaines d'apprentissage) retenus par le Conseil :
  - formation de base (alphabétisation et littératie);
  - francisation;
  - insertion socioprofessionnelle<sup>34</sup>;
  - formation initiale;
  - formation d'appoint;
  - formation continue;
  - éducation à la citoyenneté<sup>35</sup>.

33 Quoique ces services n'aient pas une dimension éducative d'emblée, ils sont fondamentaux dans la mesure où ils jouent un rôle clé en matière d'information, de soutien, d'accompagnement et d'orientation (compris ici dans un sens large).

34 Les services éducatifs d'insertion socioprofessionnelle répertoriés peuvent être classés en partie comme des services de soutien (ex. : accompagnement professionnel dans la réalisation d'un bilan de compétences, référencement vers des programmes de subvention, mise en contact avec des employeurs) et en partie comme un champ éducatif (ex. : formations portant sur la rédaction d'un curriculum vitæ, l'entrevue d'embauche, les attitudes attendues des employeurs de même que les codes culturels et le vocabulaire technique propres à certains domaines d'emploi).

35 On verra au **chapitre 3 (section 3.1)** que ce champ prend tout son sens dans un nœud commun à tous les parcours, soit l'acquisition du bagage nécessaire pour comprendre le fonctionnement de la société dans ses différentes sphères, développer la capacité d'y agir pour soi ainsi que sa famille et participer à la vie collective.

L'étude des services de soutien et des principaux champs éducatifs auxquels recourent les personnes immigrantes a mis en évidence des acteurs qui interviennent de différentes façons dans l'offre du système éducatif. Ces acteurs peuvent être considérés comme tels parce qu'ils sont à l'origine ou responsables des encadrements d'un champ éducatif (ex. : loi, règlement, régime pédagogique, politique gouvernementale) ou parce qu'ils interviennent dans la mise en œuvre de services (déploiement de programmes, de mesures ou de formations) ou directement auprès des personnes immigrantes.

Les grilles présentées à l'**annexe 3** ont permis de souligner non seulement la diversité des acteurs du système éducatif, mais aussi celle des encadrements, des programmes et des formations offerts dans des milieux de différentes natures. On remarquera que les programmes et les formations doivent être pris au sens large, y compris les mesures et les services de nature éducative qui sont destinés aux personnes immigrantes. De plus, les pratiques d'apprentissage auxquelles les grilles font référence sont principalement formelles ou non formelles.

La conception de ces grilles a permis de dresser une cartographie des acteurs et des programmes ou des services existants, offrant ainsi une idée de la multitude des parcours pouvant être entrepris par les familles immigrantes.

On peut constater que les acteurs de l'éducation des adultes qui offrent des services aux personnes immigrantes sont nombreux. L'analyse des consultations du Conseil, présentée dans le **chapitre 3**, permettra de mieux comprendre le rôle de certains d'entre eux.

La cartographie réalisée met toutefois en relief le rôle central de quatre ministères dont les encadrements, les programmes et les services touchent directement la population immigrante de manière à favoriser son inclusion dans la société québécoise. Si le ministère de l'Éducation (MEQ) et le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) apparaissent comme les maîtres d'œuvre dans la mise en place d'une part importante des services éducatifs, le MIFI et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) y contribuent également de différentes façons, que ce soit par le déploiement d'une offre de services et de formations, son financement ou le soutien financier accordé aux personnes qui participent à des activités à portée éducative.

### → **Le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration**

Le MIFI est responsable de la sélection des candidates et des candidats à l'immigration, de leur francisation et de leur intégration au sein de la société québécoise. Cette mission lui donne le statut de principale porte d'entrée en matière de services gouvernementaux destinés aux familles immigrantes.

Ce ministère participe au déploiement de plusieurs services éducatifs. Par exemple, il joue un rôle majeur en matière de francisation : le personnel enseignant qu'il emploie travaille dans différents milieux (ex. : organismes communautaires, collèges, universités). Le MIFI est également responsable du Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFILI), par lequel il accorde des allocations de participation et permet le remboursement de frais de garde et de transport aux élèves admissibles inscrits à des cours de français qu'il offre lui-même ou qui sont offerts par les centres d'éducation des adultes. C'est aussi au MIFI que se fait l'évaluation comparative des études effectuées hors du Québec, qui permet de comprendre, à partir de repères dans le système d'éducation québécois, le parcours éducatif d'une personne ayant étudié à l'étranger.

Il convient de noter que le MIFI établit des partenariats avec un grand nombre d'organismes communautaires et d'établissements d'enseignement qui déploient, de différentes manières, les programmes et les services qu'il finance. Les programmes, les services et les formations financés actuellement par le MIFI s'inscrivent principalement dans les quatre domaines suivants :

- **Accueil et intégration:** services dispensés par des organismes communautaires pour soutenir l'installation, l'intégration ainsi que la participation des personnes immigrantes et financés notamment par le Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration (PASI); séance Premières démarches d'installation (3 heures), offerte dans plusieurs langues individuellement ou en groupe; session Objectif intégration (24 heures), destinée aux personnes immigrantes ayant un niveau intermédiaire en français;
- **Apprentissage du français:** offre de cours de français, langue d'intégration sociale, selon différentes formules, par exemple à temps complet ou à temps partiel, en classe, en ligne ou en milieu de travail. L'offre comprend également des cours spécialisés par domaine d'emploi;
- **Régionalisation:** Programme d'appui aux collectivités, qui offre à des municipalités, à des villes, à des organismes à but non lucratif et à des coopératives un soutien pour favoriser l'attraction et l'intégration de personnes immigrantes; site « [emploisenregions.ca](http://emploisenregions.ca) », permettant d'obtenir de l'information et des conseils d'organismes spécialisés en ce qui concerne l'installation en région; présence sur le territoire par le biais de 6 directions régionales du MIFI et de 66 antennes dans toutes les régions du Québec;
- **Services aux entreprises:** services d'aiguillage des entreprises vers les programmes et les mesures disponibles en matière de francisation et de reconnaissance des compétences par des conseillères et des conseillers du MIFI. En collaboration avec des agentes et des agents d'aide à l'intégration du Ministère, ils peuvent également offrir aux employeurs un accompagnement pour soutenir les démarches d'installation et d'intégration en emploi des membres de leur personnel issus de l'immigration.

Jusqu'à récemment, outre son action relative à la francisation, le MIFI offrait peu de services personnalisés directs en soutien à l'inclusion des personnes immigrantes. Par exemple, l'accompagnement qu'il offrait aux familles immigrantes se limitait surtout à des services en ligne pour faciliter la planification du projet migratoire et de l'arrivée au pays. Son offre comprenait également la rencontre à l'aéroport de Montréal d'une agente ou d'un agent du service d'accueil, qui lui transmettait alors une information de base (ex. : documentation, formulaires). Pour réaliser sa mission en sol québécois, le Ministère avait principalement recours à des ententes de service visant à soutenir l'action d'autres organisations (ex. : avec les organismes communautaires pour faciliter l'installation et l'intégration des familles), puisqu'il ne déployait pas directement de services sur le terrain, outre la francisation. À l'exception des réfugiés parrainés par l'État, les nouveaux arrivants n'étaient toutefois pas dirigés systématiquement vers ces organismes.

Cependant, au cours des dernières années, le gouvernement a entrepris de revoir les paramètres de sélection des personnes immigrantes de même que la façon de les accueillir et d'assurer leur insertion dans la société québécoise, ce dont le portrait figurant à l'[annexe 3](#) ne tient pas compte. L'offre de services éducatifs du MIFI est donc en voie de transformation (voir l'[encadré 9](#)) en réponse à la rareté de main-d'œuvre dans certains secteurs et régions du Québec, aux problèmes d'intégration socioprofessionnelle vécus par les personnes immigrantes ainsi qu'aux difficultés relevées dans le rapport du Vérificateur général du Québec (2017) quant aux services de francisation favorisant l'intégration.

### **Encadré 9 : Les modifications récentes à l'offre de services éducatifs soutenue ou déployée par le MIFI**

Au cours des dernières années, le MIFI a apporté plusieurs modifications pour bonifier et revoir son offre de services éducatifs. Les principales modifications recensées sont les suivantes :

- élargissement de l'accès aux services de francisation et d'intégration offerts par le Ministère aux travailleuses et aux travailleurs étrangers temporaires, aux étudiantes et aux étudiants internationaux ainsi qu'aux personnes immigrantes arrivées depuis plus de cinq ans;
- bonification de l'allocation de participation pour la francisation en classe à temps complet et ajout d'une allocation de participation pour la francisation en classe à temps partiel;
- amélioration de la coordination des services de francisation entre le Ministère et les centres d'éducation des adultes des centres de services scolaires, notamment à des fins de gestion de l'allocation de participation. Des travaux interministériels en cours visent à explorer la mise en place d'un guichet unifié permettant d'accéder à l'ensemble des services de francisation;
- ajout d'une allocation de participation pour la session Objectif intégration, accroissement du nombre d'organismes partenaires qui l'offrent et formation des intervenantes et des intervenants;
- déploiement graduel du service Accompagnement Québec et ajout d'agentes et d'agents d'aide à l'intégration dans les différentes régions du Québec à cet effet;
- mise sur pied du portail d'information sur la reconnaissance des compétences Qualifications Québec.

Ces changements se traduisent notamment par une présence plus affirmée du Ministère sur le terrain dans l'objectif d'offrir des conseils et de l'accompagnement adaptés aux besoins et aux profils des personnes immigrantes. Ainsi, à l'automne 2019, on annonçait que des agentes et des agents d'aide à l'intégration du MIFI (actuellement au nombre de 81) seraient déployés dans les bureaux régionaux de Services Québec ou des centres locaux d'emploi (CLE) pour accompagner les nouveaux arrivants. Dans le cadre du service Accompagnement Québec<sup>36</sup>, le rôle de ces agentes et de ces agents est notamment :

- d'accompagner les familles et les personnes immigrantes dans leurs démarches d'installation, d'employabilité, de francisation et d'intégration. Ils doivent réaliser cette mission en évaluant les besoins des personnes, en les informant et en les aiguillant vers les services et les organismes appropriés, en effectuant le suivi de leurs démarches et en assurant la coordination avec les acteurs impliqués de façon à accélérer et à faciliter leur processus d'intégration ainsi qu'à favoriser leur participation à la vie collective;

<sup>36</sup> Annoncé à l'automne 2019, le service Accompagnement Québec a pour but d'accompagner les familles et les personnes immigrantes, permanentes et temporaires, dans leurs démarches d'intégration. Ce service permet à ces personnes d'entamer les démarches nécessaires pour leur installation et leur intégration en français à la société québécoise, à l'étranger ou à partir du Québec. Plus de détails sur le service Accompagnement Québec sont présentés dans l'**encadré 21**.



- de travailler en collaboration avec des conseillères et des conseillers en immigration régionale du MIFI (qui, eux, assurent le soutien aux collectivités par leur rôle en matière de coordination régionale des services, leur travail de collaboration avec les partenaires et les organismes communautaires de même que l'accompagnement offert aux employeurs) et en complémentarité avec les conseillères et les conseillers aux entreprises du MTESS.

Dans la foulée de ces changements, le rôle du service d'accueil offert à l'aéroport s'est également accru en ce qui a trait au référencement vers divers services favorisant l'intégration (ex. : inscription à des cours de français ou aux programmes Premières démarches d'installation et Objectif intégration). Il devient en quelque sorte la porte d'entrée vers le service Accompagnement Québec.

Un autre changement important, qui ne concerne pas directement le système éducatif, mais qui aura assurément des effets sur les besoins éducatifs à moyen terme, a trait à la révision du mode de sélection des candidates et des candidats au Programme régulier des travailleurs qualifiés. Les problèmes perçus quant à l'adéquation entre le profil ou les compétences des personnes admises et les besoins du marché du travail ainsi que la rareté de main-d'œuvre constatée dans différents secteurs de l'économie sont évoqués pour justifier cette révision. Le gouvernement a donc revu ce mode de sélection pour mieux arrimer le profil des candidates et des candidats potentiels à l'immigration aux besoins des employeurs. Ceux-ci sont appelés à terme à jouer un rôle actif dans le processus de sélection de ceux qu'ils souhaitent embaucher. Le nouveau processus amène les personnes souhaitant immigrer en tant que travailleuses et travailleurs qualifiés à déposer une déclaration d'intérêt sur une plateforme numérique (Arrima). Seules les personnes dont le profil correspond aux attentes du marché du travail sont invitées à remplir leur demande d'immigration. Cette nouvelle approche est également mise en avant pour favoriser une régionalisation de l'immigration conséquente avec les besoins des employeurs.

Ces services et ces changements se mettent actuellement en place. Par conséquent, leurs effets à terme sur l'inclusion des personnes immigrantes demeurent inconnus. Le Conseil prend acte des transformations en cours, en particulier de l'instauration du service Accompagnement Québec, et en tient compte dans la formulation de ses recommandations ([chapitre 4](#)).

## → Le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur

Sans que la mission de ces deux ministères ne porte précisément sur l'inclusion des personnes immigrantes, elle est toutefois centrale dans leurs parcours. L'offre de services et de formations qu'ils déploient par l'entremise des établissements d'enseignement rejoint différents aspects de leur inclusion, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage des langues en usage au Québec, à la reconnaissance de leurs compétences ou à leur intégration en emploi.

Du côté du ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires orchestrent les services suivants :

- la formation générale des adultes (FGA), qui déploie notamment des services d'enseignement permettant la francisation, la formation de base et l'intégration socioprofessionnelle dans un emploi peu qualifié ou semi-spécialisé;
- la formation professionnelle (FP) par des programmes d'études qui permettent de se préparer à l'exercice de différents métiers, de se spécialiser dans certains champs et, suivant un processus de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), d'acquérir les compétences manquantes;



- les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), qui permettent de soutenir l'adulte, inscrit ou non en formation générale des adultes ou en formation professionnelle, dans la réalisation d'un projet professionnel ou de formation. Ils comprennent notamment des services d'orientation éducative et professionnelle.

L'ensemble de ces services (FGA, FP, SARCA) sont appelés à jouer un rôle dans la reconnaissance des acquis et des compétences en lien avec des programmes d'études de la formation professionnelle ou de la formation générale (ex. : en vue d'accéder à un programme de FP ou à des études collégiales ou encore pour accélérer l'obtention du diplôme d'études secondaires [DES]).

Le réseau du ministère de l'Enseignement supérieur se compose principalement des établissements d'enseignement collégial et universitaire. Ils offrent une variété de programmes de formation initiale ou de formation continue sous différentes formes (ex. : formation créditée, formation non créditée, programmes menant à un grade, à un diplôme ou à une attestation). Sans déployer des services équivalents à ceux des SARCA, ces établissements offrent également des services d'accueil, de référence et d'orientation.

Par ailleurs, les établissements collégiaux sont responsables de la RAC dans les programmes d'études qu'ils dispensent et pour lesquels une telle démarche est possible. Les universités, elles, offrent la reconnaissance partielle d'études effectuées à l'étranger selon des modalités et à des fins variables.

Il faut également signaler que les centres de services scolaires ainsi que les établissements d'enseignement collégial et universitaire déploient des services aux entreprises permettant au personnel des milieux de travail qui les sollicitent d'accroître leurs compétences de base (francisation, lecture et écriture, calcul), leurs compétences techniques et d'autres compétences pertinentes, notamment en matière de relations interculturelles en contexte de diversité. Dans le cadre de leur mission, les services aux entreprises offrent aussi des programmes et des formations sur mesure pour répondre aux besoins particuliers des personnes qui voudraient accéder rapidement au marché du travail.

Finalement, il importe de souligner que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur sont responsables du Programme de prêts et bourses, qui offre un soutien financier aux études sous certaines conditions. Ce programme joue un rôle majeur dans la décision des personnes immigrantes de s'engager ou non dans une démarche éducative de longue haleine. Cette aide n'est toutefois pas offerte pour l'ensemble des services utiles dans leurs parcours, dont ceux de la RAC et de la formation générale des adultes.

### → **Le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale**

La mission du MTESS couvre un champ vaste, sans qu'elle comporte quelque spécificité à l'égard des personnes immigrantes. Celles-ci, comme pour le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur, peuvent tirer profit des mesures à portée universelle qui sont offertes, à l'exception de certains programmes qui les touchent directement (ex. : Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi [PRIIME]). Le MTESS a par ailleurs pour mission de contribuer au développement social et à la prospérité économique en assurant un équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre, une perspective d'adéquation formation-emploi par laquelle il peut contribuer à l'intégration en emploi de personnes immigrantes. Son action vise également « l'atteinte de conditions de travail satisfaisantes », l'inclusion sociale et économique des personnes vulnérables et la simplification de l'accès aux services gouvernementaux (MTESS, 2020).

C'est dans cette optique que le Ministère passe maintenant par Services Québec pour offrir l'ensemble de ses programmes et de ses services en emploi. Cette organisation est d'ailleurs appelée à regrouper un maximum de services gouvernementaux dans l'avenir. Il est à noter que les différentes directions régionales de Services Québec ont une marge de manœuvre dans l'établissement de leurs priorités et la façon de rendre les services à la population. De façon générale, ces services sont offerts par :

- un volet en ligne. Les personnes immigrantes disposent en effet du service Placement en ligne – volet international, accessible dès l'obtention du certificat de sélection du Québec, soit avant leur arrivée au Québec. Ce site Internet permet de découvrir différents outils liés à la recherche d'emploi, de recevoir de l'information sur le marché du travail québécois, etc.;
- les bureaux de Services Québec et les CLE, considérés aussi comme des points de service de Services Québec. Les CLE offrent des services de base en matière de recherche d'emploi, notamment aux personnes immigrantes. Ces services varient selon les régions, et les agentes et les agents peuvent se référer à des organismes externes (au nombre de plus de 400) avec qui le Ministère a établi des ententes pour les services spécialisés en employabilité. C'est aussi dans ces points de service qu'il est possible de faire une demande en vertu du Programme d'aide sociale et de s'informer sur les possibilités d'aide financière (ex. : Mesure de formation de la main-d'œuvre) dont on peut se prévaloir pour acquérir une formation (francisation, perfectionnement en français, formation permettant d'accéder au marché du travail rapidement), sur l'accès à des services d'employabilité dispensés par des organismes externes (ex. : services d'orientation éducative et professionnelle, formation sur la recherche d'emploi) et sur les programmes visant à inciter les employeurs à intégrer une personne immigrante dans leur entreprise (programme Intégration en emploi de personnes formées à l'étranger référées par un ordre professionnel, PRIIME).

### → Les autres ministères et organismes également concernés

Des liens unissent théoriquement chacun de ces ministères avec un vaste ensemble d'acteurs dans leurs sphères respectives. Parmi ces autres acteurs interpellés pour favoriser la réussite du parcours éducatif des personnes immigrantes se trouvent notamment la Commission des partenaires du marché du travail et les comités sectoriels de main-d'œuvre (dont les actions visent, entre autres, le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre), les organisations syndicales (qui agissent notamment comme des promoteurs de formation et contribuent à l'éducation à la citoyenneté), l'Office québécois de la langue française (chargé de l'application de la *Charte de la langue française*), la Commission de la construction du Québec (responsable de l'accès à plusieurs métiers réglementés de la construction) et les ordres professionnels (responsables de la reconnaissance d'équivalence aux fins d'obtention d'aptitudes légales d'exercer des professions réglementées). Le portrait brossé à l'[annexe 3](#) fait référence à plusieurs autres acteurs qui influencent également les parcours des personnes immigrantes.

### → Le système éducatif du point de vue des personnes immigrantes rencontrées

Pour rendre justice à la perspective que le Conseil a adoptée, il faut toutefois considérer une lecture du système éducatif sous un autre angle. Observé à partir du regard des personnes immigrantes, ce système se compose plutôt de portes d'accès qui permettent d'obtenir des services et de bénéficier de possibilités d'apprentissage bien concrètes en réponse à différents besoins et aspirations. Le portrait se présente alors comme il est proposé à la page suivante et correspond à la partie visible du système

éducatif pour les personnes immigrantes, soit celle des acteurs avec lesquels elles transigent pour favoriser leur inclusion et répondre à leurs besoins de nature éducative. Les personnes interrogées font référence, dans leurs récits, à cette partie concrète dont les composantes peuvent contribuer – ou non, selon les situations – à leurs parcours. Des entrevues réalisées avec des familles et des personnes immigrantes, le Conseil retient les portes d'entrée suivantes :

- **établissements d'enseignement** (ex. : centres de services scolaires et commissions scolaires [CEA, CFP, écoles primaires et SARCA], collèges, universités);
- **milieux de travail** (initiatives des employeurs ou des organisations syndicales);
- **organismes du milieu communautaire** (ex. : organismes offrant une vaste gamme de services aux personnes immigrantes pour assurer leur accueil, leur installation et leur intégration; organismes offrant des services spécialisés en employabilité; organismes qui œuvrent à la régionalisation de l'immigration; organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation; groupes de femmes; YMCA; regroupements d'organismes<sup>37</sup>);
- **organisations liées à l'emploi** (ordres professionnels, bureaux de Services Québec, centres locaux d'emploi);
- **lieux diversifiés** (ex. : bibliothèques, musées, CLSC, Internet);
- **ressources informelles** (ex. : réseaux sociaux, familiaux ou associatifs).



37 Par exemple, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) soutient ses organismes membres dans la réalisation de leur mission envers les personnes immigrantes en favorisant la concertation, le partage et le développement d'expertise ainsi que le développement de services. Elle œuvre également auprès de la société d'accueil pour stimuler le dialogue interculturel et l'informer de la réalité immigrante. La TCRI est aussi impliquée dans la régionalisation de l'immigration par le Réseau des organismes de régionalisation de l'immigration du Québec. De plus, elle soutient le Réseau national des organismes spécialisés dans l'intégration en emploi des nouveaux immigrants.

Toujours à titre illustratif, mentionnons que, du côté des organismes spécialisés en employabilité, des regroupements contribuent à l'inclusion des personnes immigrantes par leur action éducative, notamment le Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre (RSSMO) et la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre.

Dans les parcours documentés, ces portes d'entrée ne sont pas toutes empruntées ou connues par l'ensemble des personnes immigrantes. D'autres portes, qui sont restées dans l'ombre, existent également. En outre, il faut s'intéresser à l'adéquation entre les services offerts par ces différents milieux et les besoins éducatifs initiaux. De même, il importe de prendre en considération les liens qui unissent ou non ces services pour répondre aux attentes et aux aspirations des familles.

L'enquête sur le terrain a porté concrètement sur les points de rencontre entre les besoins des personnes immigrantes et le système éducatif. Elle a permis plus particulièrement de mettre en évidence des enjeux relatifs à la mise en œuvre de l'offre de services et, par conséquent, de cerner la façon dont l'éducation des adultes contribue actuellement à l'inclusion des personnes immigrantes dans la société québécoise.



Une impressionnante complexité émane de ces portraits. Les nombreux encadrements (ex. : lois, politiques, stratégies) de l'offre de services éducatifs s'ajoutent à cette complexité, d'autant plus que leur analyse met en relief une diversité d'orientations qui ne convergent pas toujours dans la même direction et qui mettent sous tension le système éducatif (CSE, 2016a, p.17; ICEA, 2019).

Le Conseil s'était livré précédemment à l'exercice qui consiste à cartographier de façon précise les encadrements et leur mise en œuvre théorique autour de l'action publique visant le rehaussement des compétences en matière d'alphabétisme et l'accroissement de la maîtrise de la langue de la société d'accueil (CSE, 2013, p. 67-69). Pour ce seul champ, il notait déjà l'« apparente complexité » des dispositifs en place et l'absence de liens entre des acteurs gouvernementaux ou non. La situation alors observée semble avoir cours encore aujourd'hui, comme l'indique le portrait brossé.

## 2

# Les parcours des familles immigrantes : quelques illustrations révélatrices

Les données statistiques à propos des nouveaux arrivants accueillis au Québec au cours des dernières années permettent de saisir certaines de leurs caractéristiques et montrent bien l'hétérogénéité de leurs profils. Il ressort de ce portrait que les seules catégories d'immigration ne constituent pas des prédicteurs fiables des parcours empruntés ni des besoins éducatifs qui pourront favoriser l'inclusion des personnes qu'elles regroupent. Toutefois, ces catégories peuvent témoigner de leur trajectoire prémigratoire (ex. : personnes réfugiées). Elles peuvent aussi avoir des effets sur le parcours ultérieur.

Pour mieux répondre aux besoins éducatifs des familles immigrantes, il faut également prendre en compte certaines dimensions escamotées par un simple regard statistique. Par exemple, les caractéristiques de leurs membres (ex. : âge, genre, scolarité, identité ethnique, langue maternelle) peuvent, dans le contexte québécois, avoir des effets croisés qui influencent leur participation à la vie collective. Elles peuvent notamment donner lieu à différentes formes de discrimination et se traduire par de l'exclusion. Inversement, certaines caractéristiques favorisent leur inclusion.

L'apport du système éducatif doit aussi être examiné à partir des projets migratoires (voir l'**encadré 10**) dont sont porteuses les familles, qui se traduisent en aspirations à mettre en œuvre au Québec. Le projet, dans les différentes formes qu'il peut prendre à travers le temps et les phases du processus migratoire<sup>38</sup>, comporte des objectifs qui se maintiennent et dont l'atteinte constitue, pour les personnes qui en sont porteuses, des marqueurs de réussite, notamment sous l'angle de l'inclusion. Le projet migratoire représente un fil conducteur. Sa réalisation peut toutefois être influencée par les adaptations et les transitions propres au processus d'intégration, qui, selon leur nature et la façon de composer avec elles, favorisent l'inclusion dans la société d'accueil ou, au contraire, s'érigent en barrières. C'est notamment le cas lorsqu'elles sont induites par des problèmes de l'ordre de la discrimination systémique ou du racisme, ou lorsque les concessions à l'égard du projet migratoire sont trop grandes.

### Encadré 10 : La notion de projet migratoire

Le projet migratoire constitue une projection dans l'avenir comportant une part de rêve et d'idéal, de ce que l'on souhaite réaliser dans une société d'accueil ainsi que de la façon dont on envisage de s'y intégrer (Ma Mung, 2009, p. 71; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). Le projet « doit

38 La littérature scientifique divise généralement le processus migratoire en trois principales phases : prémigratoire, migratoire et postmigratoire (Lamothe-Lachaine, 2011; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016, p. 70). Chacune de ces phases comporte ses particularités et ses défis (ex. : respectivement, la formation d'un projet migratoire et la collecte d'information sur le pays de destination; le déplacement et les inquiétudes; l'installation, le deuil, les transitions et la reformulation du projet migratoire en fonction des paramètres expérimentés au cours de l'intégration).

s'envisager comme une "procédure stratégique, pragmatique et contextuelle" dont la fabrication est intentionnelle» (Ma Mung, 2009). Il se compose d'objectifs qui varient d'une personne à l'autre (ex. : continuité ou changement, sécurité) et qui touchent différentes sphères (ex. : emploi, famille, citoyenneté). Certains auteurs ajoutent que le projet migratoire est à la fois individuel et collectif, puisqu'il peut, par exemple, être défini en famille (Vatz Laaroussi, 2001, p.7).

Ce projet fluctue dans le temps, ce qui l'amène à être « en redéfinition constante en fonction de l'histoire, des parcours et de l'expérience migratoires » (Ma Mung, 2009). Au cours des différentes étapes du parcours migratoire, le processus d'intégration dans le nouveau tissu social, les aléas de la vie, l'information obtenue et les expériences vécues amènent la personne à renégocier et à transformer son projet migratoire. La réalisation de ce projet et les diverses transitions vécues dans la migration et l'installation sont porteuses de besoins et d'aspirations qui requièrent l'apport du système éducatif à différents moments.

Par ailleurs, la littérature consultée ainsi que les parcours documentés indiquent l'importance de prendre en compte dans l'analyse la dimension familiale, qui exerce une forte influence sur les choix et les parcours des personnes immigrantes. Tout d'abord, ses effets se constatent par le projet migratoire lui-même, qui est bien souvent un projet familial (Kofman, 2004; Vatz Laaroussi, 2001, p.7) : protéger la vie des enfants, leur permettre d'accéder à une éducation inaccessible ailleurs, leur ouvrir des horizons différents, améliorer les conditions économiques des membres de la famille qui restent au pays. En outre, le projet migratoire est souvent une construction à la fois individuelle (il émane d'un des adultes) et familiale, la famille élargie ou transnationale (voir l'**encadré 11**) pouvant même être partie prenante de la formulation de ce projet (Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016, p.71; Foner, 1997, p.968).

### **Encadré 11: La famille immigrante, une notion traversée par la diversité**

Les dynamiques familiales sont influencées par différents modèles, qu'il s'agisse de la famille nucléaire, monoparentale, recomposée ou mixte, qui génèrent tous des processus d'intégration distincts.

Un survol de la littérature scientifique concernant la famille immigrante attire également l'attention sur d'autres modèles ou caractéristiques qui renvoient à une très grande diversité de cas de figure et d'enjeux (Arseneault, 2010; Foner, 2014; Guilbert, 2010; Kofman, 2004; Le Gall, 2005; Vatz Laaroussi, 2001). Les écrits en question soulèvent notamment les aspects suivants :

- les liens de parenté transnationaux, dont l'intensité varie, mais qui, grâce au développement des moyens de communication et de transport, conduisent de nombreux chercheurs et intervenants à parler de familles transnationales. Ces liens ont une influence sur les parcours et les choix éducatifs;
- des possibilités migratoires élargies qui rejoignent une plus large partie des membres d'une famille, même la famille élargie, notamment par l'entremise du regroupement familial;

- la présence de différentes générations au sein des familles migrantes, ce qui engendre des dynamiques qui ont des répercussions sur le projet migratoire, sur le processus d'intégration à la société d'accueil et sur les choix éducatifs<sup>39</sup>;
- les effets de l'immigration sur la diversification des caractéristiques des familles migrantes (par rapport aux pays d'origine, aux professions et aux métiers exercés, aux normes sociales et culturelles, à la durée du séjour au sein du pays d'accueil, etc.) et de leur composition (séparation, recomposition, mariage « traditionnel » ou « arrangé », union avec des personnes de la société d'accueil, famille dans le pays d'origine, monoparentalité, etc.).

Tenir compte de la dimension familiale dans l'analyse des parcours d'inclusion de nouveaux arrivants et de leur expérience du système éducatif est aussi essentiel en raison des dynamiques familiales qui les modulent et, comme permet de le saisir le principe des vies liées (**encadré 12**), de l'interrelation des trajectoires des membres d'une famille. Par extension, la composition même de la famille a des effets sur les choix éducatifs. Les dynamiques propres à chaque famille peuvent susciter la (re)définition du projet migratoire et moduler les parcours d'inclusion des membres de la famille au sein de la société d'accueil. En ce qui a trait au parcours éducatif, cela peut se traduire de façon très concrète par des occasions ou des obstacles (réels ou perçus) affectant la possibilité de participer à une formation ou d'entreprendre des études<sup>40</sup>. En effet, si l'immigration est souvent une affaire de famille, l'offre éducative, quant à elle, s'adresse essentiellement à des individus.

### Encadré 12: Le principe des vies liées

Le principe des vies liées (Sapin, Spini et Widmer, 2007) traduit l'idée que les parcours des individus et les transitions qui les traversent doivent être pensés en prenant en compte l'effet des réseaux sociaux auxquels chacune ou chacun appartient et participe. Il rappelle la structuration collective des trajectoires individuelles, l'influence qu'ont les choix, le vécu et les expériences des uns, en particulier des personnes intimement liées, sur la vie des autres (Carpentier et White, 2013). Ainsi, les parcours influent les uns sur les autres, par exemple ceux des membres d'une même famille ou d'un réseau de socialisation (ex. : amis, parents éloignés, membres d'un même groupe ethnique), alors que les parcours de vie des uns seront affectés par ceux des autres.

S'il existe des rapports de pouvoir qui peuvent engendrer des situations d'inégalité entre les membres de la famille ou du réseau, le principe des vies liées met davantage l'accent sur le fait que les parcours individuels s'influencent les uns les autres. Ce principe ne s'applique d'ailleurs pas qu'aux ménages vivant sous un même toit. Ce constat invite à prendre en considération l'influence de la famille élargie ou de la partie du noyau familial qui n'a pas migré sur les parcours des immigrants (Côté-Giguère, 2015, p. 82; Kofman, 2004, p. 244).

- 39 Par exemple, la présence au sein d'un ménage de jeunes enfants ou d'aînés jouera sur l'engagement dans un parcours éducatif (ex. : grand-mère qui s'occupe des enfants, absence de services de garde, aîné en mauvaise santé).
- 40 Par exemple, au sein d'une famille immigrante comprenant de jeunes enfants, le choix du mari de s'inscrire rapidement à des cours de français pour ensuite suivre une formation et s'inscrire sur le marché du travail peut influencer les choix possibles de la femme – qui devra, par exemple, s'occuper des enfants à temps plein – en ce qui a trait au moment et au lieu de sa francisation. Cela peut avoir un effet négatif important sur l'inclusion de cette dernière dans son milieu, sur le marché du travail ou dans la société (Gabriel et Aghasi, 2016).



En somme, l'«effet famille» peut se manifester de différentes manières dans les parcours éducatifs, notamment en ce qui concerne les besoins à combler, le choix d'un dispositif, le moment d'entrer en formation ou dans une démarche d'apprentissage ou encore la persévérance. Les personnes immigrantes font des choix en matière d'éducation en prenant en considération la cellule familiale. Le parcours emprunté par une personne dans la famille aura sans doute une incidence sur celui d'une autre, que ce soit maintenant ou plus tard, notamment parce que certains services éducatifs ne tiennent pas toujours compte des personnes comme étant liées. Comme il est impossible de dégager un parcours commun à tous les membres d'une famille, il est essentiel de porter une attention à la façon dont la dynamique familiale influence les possibilités et les choix éducatifs ainsi qu'à la manière dont le système permet de composer avec elle.

Le présent chapitre met en scène des parcours de familles immigrantes ayant recouru, à divers moments, au système éducatif. Il illustre concrètement les enjeux humains qui les traversent; il souligne les difficultés éprouvées ainsi que les occasions saisies. Il témoigne également de la volonté des familles immigrantes de se rebâtir une vie en mettant au jour les défis qui en découlent, qui impliquent de repartir à zéro pour bon nombre d'entre elles.

Mettant en lumière l'ensemble de ces dimensions, ce chapitre est donc consacré à la présentation de six parcours familiaux qui ont été construits à partir de l'analyse de l'ensemble des entrevues menées auprès de familles immigrantes (voir l'[annexe 4](#)), et ce, dans cinq régions (Montréal, Mauricie, Estrie, Capitale-Nationale, Montérégie). Ces parcours montrent la diversité des projets migratoires, des dynamiques familiales qui sont à l'œuvre ainsi que des choix éducatifs. S'appuyant sur les points de vue exprimés par les familles immigrantes, chacun illustre de façon concrète leurs réalités, leurs préoccupations et surtout l'absence de linéarité dans leur parcours: certaines étapes sont entreprises de façon concomitante, alors que d'autres, notamment celles impliquant le système éducatif, sont le plus souvent réalisées de façon successive.

Les parcours comportent à la fois des dimensions individuelles, liées aux caractéristiques personnelles des personnes immigrantes, à leurs rêves et à leurs projets, et des dimensions collectives, liées à divers rapports sociaux et aux institutions qui structurent la société québécoise, y compris les représentations des personnes immigrantes présentes dans l'espace public et médiatique. Leur déroulement ne s'explique pas uniquement par des choix personnels ou familiaux. Ils ne peuvent être compris que si l'on tient compte du contexte familial, culturel, socioéconomique et administratif qui les façonne.

Les parcours présentés dans ce chapitre ont été construits par le Conseil. Ces illustrations ne se veulent pas exhaustives ni statistiquement représentatives de l'ensemble des expériences des familles rencontrées<sup>41</sup>. Elles sont néanmoins représentatives des dynamiques qui affectent le déroulement des parcours des familles immigrantes et des rapports que celles-ci nouent avec le système éducatif. Elles mettent au jour la complexité des trajectoires de même que les divers moments où les familles font appel au système éducatif et ceux où il n'est pas sollicité. Les parcours décrits montrent également la présence récurrente de certains nœuds, dont quatre seront examinés plus en détail au chapitre suivant.

41 Les parcours documentés sont ceux de personnes qui ont fréquenté différents services offerts par le système éducatif. Par conséquent, les illustrations rapportées ici témoignent de parcours requérant un soutien éducatif. Il est à noter que certaines personnes, notamment en provenance d'Europe, peuvent connaître une inclusion fluide ne nécessitant pas l'apport des services éducatifs.



De plus, ces parcours familiaux sont présentés en mettant l'accent sur les phases importantes de leur déroulement. Une attention particulière a été portée au rôle joué par les acteurs du système éducatif.

Pour conclure ce chapitre, des constats d'ordre général tirés de l'analyse de l'ensemble des parcours documentés sont établis pour mettre en relief les éléments marquants qui façonnent les cheminements des familles et qui interpellent le système éducatif.

### **Encadré 13: À propos de la construction par le Conseil d'exemples de parcours familiaux**

Les parcours présentés dans ce chapitre doivent être considérés comme des illustrations qui reflètent des situations communément vécues par les familles immigrantes au cours de leurs premières années au Québec. Ces parcours ont été élaborés de manière à illustrer une variété de cas de figure quant au statut d'immigration, à la structure familiale ainsi qu'aux démarches et aux services éducatifs empruntés.

La combinaison de ces trois principales dimensions a permis de construire des exemples de parcours dont les principaux éléments se retrouvent dans les cheminements de plusieurs familles rencontrées. Le choix de ces dimensions découle de l'angle d'analyse adopté dans le cadre de cet avis.

Par ailleurs, les parcours présentés mettent volontairement en relief les effets de certaines caractéristiques (ex. : âge, identité de genre, scolarité, langue maternelle) qui se traduisent par des inégalités, ce qui ressort également des entrevues réalisées.

Finalement, il convient de souligner que les six parcours présentés ne correspondent pas à une typologie permettant d'établir des trajectoires typiques. Ils ne servent qu'à mieux comprendre certaines situations vécues par un nombre significatif de familles et la façon dont le système éducatif en tient compte à différents moments de leur parcours. Toutefois, ces illustrations, de façon conséquente avec les parcours documentés, ne concernent que les personnes qui ont recours aux services éducatifs.

## **2.1 Premier parcours: une famille qui vit à Montréal et dont les parents sont des travailleurs qualifiés qui parlent français**

Une intégration dans son domaine d'emploi vécue comme une déqualification pour l'un et une réorientation professionnelle exigeante pour l'autre.

- **Un bref portrait des parents, de leurs principales caractéristiques sociodémographiques et de leur situation familiale :** Il s'agit d'un couple dans la mi-trentaine venant de l'Afrique subsaharienne et ayant trois enfants âgés de 3 à 12 ans. Les deux parents ont obtenu des diplômes dans des établissements reconnus dans leur pays comme étant de l'enseignement universitaire. Le conjoint (mari) est titulaire d'un diplôme dans le domaine de l'administration et de la gestion des ressources humaines, alors que la conjointe détient un diplôme lié au domaine des communications.

Cette dernière occupait un emploi au sein de la fonction publique de son pays, tandis que l'homme travaillait dans une grande entreprise manufacturière depuis la fin de ses études. Ils habitaient la capitale et jouissaient d'un niveau de vie confortable (maison, voiture, voyages à l'extérieur du pays). Les deux enfants les plus âgés fréquentaient l'école. Une gardienne à la maison prenait soin du plus jeune. Les parents pouvaient aussi compter sur leurs familles respectives, qui s'occupaient de leurs enfants au besoin ou leur rendaient service.

- **Les projets migratoires des parents et leurs démarches préparatoires:** Les démarches d'immigration de cette famille débutent en 2010. Le projet migratoire du conjoint, le requérant principal, est d'améliorer ses conditions de travail par un emploi plus valorisant et un salaire plus élevé ainsi que d'assurer un meilleur avenir à ses enfants étant donné la situation politique et socioéconomique de leur pays. Le projet migratoire de la conjointe consiste à procurer un meilleur avenir à ses enfants au sein d'un pays stable, sécuritaire, démocratique et ayant un bon système d'éducation, et à obtenir un emploi équivalent à celui qu'elle occupe dans son pays d'origine. Les démarches réalisées auprès des gouvernements du pays d'accueil leur paraissent complexes et très longues, faisant surgir des moments de doute: communiquer avec l'ambassade, remplir les formulaires de demande d'immigration, trouver les documents exigés, y compris les diplômes. Une période de silence de près d'un an de la part des autorités est suivie par de nouvelles exigences à satisfaire et de nouveaux documents à transmettre. Ils adoptent alors des stratégies pour économiser le montant d'argent exigé par le pays d'accueil pour disposer d'une réserve pour la première année après leur installation. Ils ont recours à plusieurs sources d'information pour préparer leur immigration, comme des membres de leurs familles, des amis ou des connaissances ayant déjà immigré, les agentes et les agents du gouvernement fédéral, les salons de l'emploi tenus à l'étranger ou des sites Internet. Le choix de s'établir à Montréal est fait avant le départ, à partir de recherches effectuées par la conjointe et d'échanges avec des connaissances qui ont immigré au Canada et qui vivent à Montréal. Des démarches sont aussi entreprises pour l'arrivée des enfants dans le pays d'accueil: collecte d'information sur le système d'éducation, les écoles et le système de santé. De plus, des démarches visant à choisir un quartier, à trouver un logement et à se renseigner sur les écoles situées à proximité sont réalisées.
- **L'arrivée au pays (2015) et les premières démarches relatives à l'accueil et à l'installation:** Le premier contact est une rencontre à l'aéroport avec un agent d'immigration du gouvernement fédéral, qui permet de remplir les documents nécessaires à l'obtention de la résidence permanente, et un autre agent du gouvernement du Québec, qui leur remet plusieurs documents d'information concernant les services offerts par différents acteurs, dont des organismes communautaires, ainsi que des formulaires à remplir (ex.: Régie de l'assurance maladie du Québec [RAMQ]). Les parents communiquent avec un de ces organismes pour faciliter leurs démarches relatives à l'installation. Ils considèrent que ces activités ont été fort utiles, même s'ils s'étaient bien préparés quant au fonctionnement de la société d'accueil et des services gouvernementaux, et qu'ils avaient pris des informations sur leurs droits et recours, les formes d'aide financière possibles et d'autres mesures de soutien. Les démarches de recherche d'un logement se font le plus rapidement possible malgré les obstacles rencontrés, comme un refus essuyé en raison de la présence d'enfants ou sur la base d'explications douteuses à leurs yeux. Ils font des démarches en parallèle pour l'inscription des enfants à l'école de leur quartier ainsi que pour apprendre le fonctionnement du système de transport en commun et obtenir un permis de conduire en attendant d'avoir l'argent nécessaire pour acheter une voiture. Ils envisagent de contracter une assurance maladie privée pour leurs

enfants, mais abandonnent l'idée en raison des coûts trop élevés. Après le délai de carence de trois mois, ils obtiennent leurs cartes d'assurance maladie. Les parents s'informent de ce qu'ils peuvent trouver dans leur quartier et des services offerts par la ville, entre autres.

- **La décision de la conjointe de demeurer à la maison pour prendre soin du plus jeune enfant :** Les démarches effectuées par le couple pour trouver une garderie familiale ou un centre de la petite enfance s'avèrent infructueuses, les seules places disponibles étant offertes dans une garderie privée dont les frais sont trop élevés compte tenu de leur situation financière. Après discussion, il est décidé que la conjointe demeurera à la maison sur la base de la volonté de stabiliser la famille et d'établir une routine. Une démarche est entreprise pour demander les allocations familiales grâce à une information transmise par une connaissance croisée à l'école. Cette information leur avait été communiquée auparavant dans le cadre des activités d'accueil offertes par l'organisme communautaire, mais oubliée. Le début de la recherche d'emploi de la mère se fera 18 mois après l'arrivée de la famille, quand le plus jeune enfant aura commencé la maternelle.
- **Les démarches menées par le conjoint pour obtenir un emploi :** Sur la base du projet migratoire établi avant le départ du pays d'origine, du métier qu'il y exerçait et de son diplôme universitaire, l'homme décide de faire une demande d'évaluation comparative de ses études effectuées hors du Québec (MIFI). Les résultats de cette évaluation indiquent qu'elles seraient l'équivalent d'études collégiales, ce qui entraîne une incompréhension. Des démarches réalisées de façon autonome par le conjoint pour trouver un emploi se soldent par un refus en raison de l'absence d'une expérience québécoise de travail. Il accepte donc un emploi alimentaire en ayant recours aux services d'une agence de placement pendant deux ans, pour répondre aux besoins de sa famille et parce qu'il refuse de demander l'aide sociale.

Souhaitant améliorer sa situation, l'homme fait appel à un organisme communautaire spécialisé en employabilité et suggéré par une connaissance. Il y entreprend un bilan des compétences avec une conseillère en emploi afin d'analyser ses compétences, ses aptitudes ainsi que ses motivations et de réfléchir aux possibilités qui y sont reliées. Cette démarche est suivie d'une formation en employabilité qui lui permet d'accroître ses chances de trouver un emploi : mise à jour du curriculum vitae, préparation pour les entrevues, information sur les codes culturels du marché du travail du Québec, détermination des secteurs d'emploi potentiels. La mise en lumière des compétences transférables par le bilan des compétences a eu un effet positif sur son estime personnelle. L'organisme l'accompagne dans ses démarches de recherche d'emploi. Les activités et les services offerts par cet organisme sont perçus comme ayant été hautement profitables pour l'obtention d'un emploi de technicien en administration dans une entreprise de plus de 50 employés. Ce travail représente une certaine déqualification, mais à ses yeux un compromis plus qu'acceptable compte tenu du bien-être des enfants qu'il permet d'assurer, de la plus grande sécurité financière et alimentaire de la famille, de l'amélioration de sa situation sur le marché du travail par rapport à son emploi précédent de même que des difficultés et des obstacles rencontrés précédemment.

Le conjoint vit une incompréhension mêlée d'une profonde déception au regard de son parcours, en raison du fait qu'il a été sélectionné puis invité à venir s'établir au Canada en bonne partie sur la base des points obtenus pour ses études et son expérience professionnelle en vertu de la grille de sélection. Ce sentiment est partagé par sa conjointe. Cette déception résulte également du discours des « recruteurs », qui faisait grand état des avantages de vivre au Canada et au Québec ainsi que de la grande disponibilité des emplois.

- **Les démarches réalisées par la conjointe pour obtenir un emploi dans son domaine :** La femme envoie son curriculum vitae à plusieurs entreprises trouvées sur le Web sans obtenir de convocation pour une entrevue ni de réponse pendant plusieurs mois. Elle est ensuite conviée à quelques entrevues, mais essuie des refus en raison de l'absence d'un diplôme ou d'une expérience québécoise de travail. Elle se questionne au sujet de ces refus. Est-ce qu'ils cachent une autre raison? Une recherche sur le Web l'amène à chercher conseil auprès de Services Québec, où une agente d'emploi l'invite à se réorienter vers un secteur présentant une forte demande, ce qui lui permettra d'obtenir le soutien financier de cette organisation.

La femme prend la décision de se réorienter en raison de plusieurs facteurs, dont la possibilité d'une situation familiale plus stable, celle d'un accès à un soutien financier, un sentiment d'urgence de même qu'une prise de conscience de la situation du marché du travail québécois et de sa déqualification progressive. Son choix l'amène à effectuer un retour aux études à temps plein. Cette décision a été discutée avec son conjoint étant donné ses effets sur la vie familiale, notamment en ce qui a trait au partage des tâches domestiques, qui est à revoir. Suivant les conseils de l'agente de Services Québec, elle entame un programme de formation professionnelle en comptabilité dans un établissement de son quartier, choisi pour sa proximité géographique. Le retour aux études s'avère ardu en raison de difficultés d'adaptation aux exigences du programme, du mode de vie scolaire et de difficultés relatives à la conciliation études-famille. Elle arrête ses études pendant quelques mois en raison de la maladie de sa mère, toujours dans son pays d'origine, puisqu'elle la rejoint pour demeurer à son chevet. À son retour, elle reprend ses cours à temps plein pour se prévaloir du soutien financier de Services Québec. Quatre années après son arrivée, son parcours éducatif se poursuit.

## 2.2 Deuxième parcours : une famille qui vit en Mauricie et dont les parents sont des travailleurs qualifiés qui parlent français

L'accès garanti à un emploi en région en lien avec son diplôme pour l'un et une réorientation selon ses aspirations pour l'autre.

- **Un bref portrait des parents, de leurs principales caractéristiques sociodémographiques et de leur situation familiale :** Il s'agit d'un couple au début de la trentaine venant d'un pays du Moyen-Orient et ayant deux enfants âgés de 1 et 6 ans. Les deux parents détiennent un diplôme universitaire en génie informatique. Ils habitaient la capitale de leur pays, mais étaient originaires de villes moins grandes et moins peuplées. Ils ont fait leurs études dans la plus grande université du pays, située dans la capitale et disposant d'un excellent département d'ingénierie, puis ont décidé de s'y établir à la fin de leurs études. Ils présentent un niveau de vie confortable par rapport aux autres habitantes et habitants de la ville, étant propriétaires d'une maison et d'une voiture.
- **Les projets migratoires des parents et leurs démarches préparatoires :** Le point de départ des projets migratoires est la visite dans leur pays d'une mission gouvernementale de recrutement à l'étranger, y compris des représentants d'entreprises du domaine de l'informatique. Le projet du conjoint repose sur sa volonté de bénéficier de meilleures perspectives d'emploi et d'offrir un avenir plus prometteur à leur enfant (le second devant naître au Québec) compte tenu de la situation politique et économique de leur pays. Le projet de la conjointe repose sur son désir

d'améliorer sa situation sur le plan socioéconomique et d'assurer un meilleur avenir à leur enfant. Elle souhaite aussi vivre dans une société plus sécuritaire. L'époux communique avec l'une des entreprises de la mission de recrutement, qui lui offrira un emploi dans une ville de la Mauricie s'il obtient la résidence permanente. La décision d'émigrer est longuement réfléchie, notamment en raison des hésitations de la conjointe. Elle est prise après des discussions familiales au sujet de ses implications, notamment le fait de quitter leurs familles respectives. Le couple entame des démarches en 2013 en vue de constituer le dossier d'immigration en prenant contact avec l'entreprise visée, qui l'accompagnera dans ses démarches. Il fait des recherches sur le Québec, la ville de destination et l'entreprise, et regarde des vidéos, des séries télévisées et des films pour se familiariser avec la culture et la langue de la société d'accueil. Le choix de vivre dans la nouvelle ville est attribuable à la quiétude envisagée et à la présence d'établissements de tous les ordres d'enseignement à proximité, selon l'information trouvée au moyen de recherches effectuées sur Internet.

- **L'arrivée au pays et les premières démarches relatives à l'accueil et à l'installation :** La famille arrive en 2015. Elle rencontre à l'aéroport un agent d'immigration du gouvernement fédéral et remplit les documents nécessaires à l'obtention de la résidence permanente. Elle rencontre également un agent du gouvernement du Québec pour la remise de plusieurs documents d'information, notamment des formulaires à remplir (ex. : RAMQ, Société de l'assurance automobile du Québec [SAAQ]) et des documents contenant des renseignements sur les services gouvernementaux disponibles. La famille s'installe dans le logement trouvé par l'entreprise et a recours aux services d'un organisme communautaire suggéré par celle-ci afin de faciliter son installation et de connaître les services dont elle peut bénéficier. Les parents veillent à l'ouverture d'un compte bancaire et à l'apprentissage des codes liés aux finances personnelles dans le contexte québécois. Ils font aussi l'achat d'une voiture pour faciliter leurs déplacements et se rendre à l'extérieur de la ville, suivant un conseil donné par l'entreprise.
- **Les démarches du conjoint relativement à son insertion socioprofessionnelle :** L'homme est accueilli par la direction des ressources humaines de l'entreprise et participe à une rencontre d'information et à une activité d'accueil pour les nouveaux employés. Il rencontre aussi le gestionnaire, qui lui explique les tâches qu'il devra accomplir et le fonctionnement de l'entreprise. Il obtient alors la confirmation qu'il n'a pas besoin de détenir un permis d'exercice de l'Ordre des ingénieurs du Québec. Il fait tout de même face à quelques défis d'adaptation dans son environnement de travail, surtout en ce qui a trait à l'accent québécois. Il explore des possibilités de progression au sein de l'entreprise.
- **Les démarches menées par la conjointe pour trouver un emploi :** La conjointe prend la décision de demeurer à la maison au cours des premiers mois après leur arrivée pour prendre soin de leur enfant et favoriser la stabilité de la famille. Les démarches ultérieures effectuées pour trouver une garderie sont toutefois difficiles, ce qui l'oblige à reporter sa recherche d'emploi, qui commencera en 2017. La tâche s'avère ardue à cause de ses expériences de travail en gestion, qui sont sans lien avec son diplôme. Elle essuie un refus en raison de l'absence d'une expérience de travail ou d'un diplôme du Québec. La femme refuse d'occuper des emplois précaires qui ne sont pas liés à son domaine d'études ou d'emploi; elle se heurte aussi à l'enjeu de la maîtrise des codes culturels.

Elle prend contact avec un organisme communautaire, sélectionné dans la documentation qui lui a été remise à l'aéroport, pour obtenir à la fois des informations qui faciliteront l'intégration de la famille et des conseils au sujet des possibilités d'emploi et des démarches à réaliser. Les informations et les conseils fournis par l'organisme sur l'accès possible à de l'information complémentaire et

pratique sur la ville, les services de proximité et les services gouvernementaux sont jugés fort utiles. L'intervenante de cet organisme est devenue une personne de référence, qui dirige notamment la femme vers les bonnes ressources. Cette dernière entreprend une réflexion sur la possibilité de retourner aux études dans un domaine qui l'a toujours intéressée, l'enseignement auprès des enfants. Cette option fait l'objet d'une discussion au sein de la famille à propos de la conciliation études-famille, dont le partage des tâches domestiques, les considérations financières et une réflexion au sujet de son identité professionnelle et des exigences liées à un retour aux études.

Pour elle, l'université reste la seule option à envisager compte tenu de son parcours antérieur, de la valeur culturelle accordée aux études universitaires et de la méconnaissance des autres options. Elle effectue une recherche d'information sur Internet et échange avec des connaissances, dont l'intervenante de l'organisme communautaire, au sujet des programmes offerts et des universités existantes. Elle décide de s'inscrire à temps partiel à l'université en raison d'enjeux de transport et de la conciliation études-famille. Elle choisit également de recourir à l'aide financière aux études après avoir trouvé de l'information à ce sujet par ses propres moyens. Elle trouve son retour aux études très exigeant à cause des défis liés à la vie étudiante en tant que femme et mère, dont les travaux de groupe, mais aussi stimulant parce que cette réorientation répond à ses attentes et à ses aspirations. Elle arrête ses études en raison de la naissance de son second enfant, mais projette de les reprendre après avoir trouvé une garderie.

### 2.3 Troisième parcours : une famille qui vit à Montréal et dont les parents sont des travailleurs qualifiés non francophones qui exerçaient des professions réglementées

Des obstacles nombreux qui conduiront les parents à des retours aux études vécus différemment.

- **Un bref portrait des parents, de leurs principales caractéristiques sociodémographiques et de leur situation familiale :** Il s'agit d'un couple au début de la quarantaine venant d'un pays d'Amérique latine et ayant trois enfants âgés de 5 à 16 ans. Le conjoint détient un diplôme universitaire en droit, alors que la conjointe a un diplôme universitaire en nutrition. L'homme travaillait, depuis la fin de ses études, dans un important cabinet de droit en pratique privée. Pour sa part, la femme a connu un parcours professionnel discontinu au cours duquel elle a changé quelques fois d'emploi à la suite de ses congés de maternité, mais en demeurant toujours dans le domaine de la nutrition. Ils vivaient dans la capitale de leur pays et avaient un niveau de vie élevé par rapport aux autres habitantes et habitants de la ville. Ils ont fait des voyages à l'étranger, dont un au Canada. Les deux ont une connaissance de base du français, mais ne peuvent le parler couramment ni l'écrire.
- **Les projets migratoires des parents et leurs démarches préparatoires :** Les démarches d'immigration débutent en 2012. Le projet migratoire du conjoint est guidé par l'inquiétude suscitée par la situation de son pays, qui se dégrade sur les plans politique et socioéconomique. Il souhaite assurer un meilleur avenir à leurs enfants. Il désire également trouver un emploi en droit, dans la continuité de son domaine d'études et de son parcours professionnel. Il se représente le Canada comme une société riche, sans corruption, stable et ayant un très bon système d'éducation. Il montre également une attirance pour le français. Le projet migratoire de la conjointe est teinté



par la crainte due au contexte de son pays et par la volonté d'améliorer sa situation sur le plan professionnel. Comme son conjoint, elle désire assurer un avenir plus prometteur à leurs enfants, notamment en leur donnant accès à un bon système d'éducation. Elle manifeste une volonté de vivre dans un autre pays ayant une culture différente et montre aussi une attirance pour la langue française, notamment en raison de certaines similitudes avec sa langue maternelle. Les parents ont fait des recherches sur Internet au sujet des démarches à entreprendre et sur le Québec, choisi au début du processus. Il leur faut trouver de l'information sur les conditions à remplir pour immigrer, dont le pointage de la grille de sélection, les documents devant être transmis, les professions réglementées et leurs exigences. La conjointe se charge de la constitution des dossiers, soit de remplir les formulaires et d'obtenir une traduction certifiée des diplômes. Elle a recours à des listes de discussion pour obtenir de l'information et communique avec des membres de leur famille qui ont immigré au Canada. Les parents améliorent leur français en vue de passer le test d'évaluation, en suivant des cours de francisation offerts par un organisme et en ligne ainsi qu'en regardant des vidéos et des films québécois. Ils entreprennent également des démarches pour obtenir une évaluation comparative de leurs études de la part du MIFI, ce qui, en fin de compte, leur sera inutile. Les parents décident de venir s'établir à Montréal avant de quitter leur pays parce qu'ils veulent vivre dans une grande ville multiculturelle.

- **L'arrivée au pays et les premières démarches relatives à l'accueil et à l'installation:** La famille arrive à l'hiver 2015 et l'acclimatation a été rude. Elle rencontre à l'aéroport un agent d'immigration du gouvernement fédéral pour remplir les documents nécessaires à l'obtention de la résidence permanente et un autre agent du gouvernement du Québec pour la remise de plusieurs documents d'information, notamment des formulaires à remplir (ex. : RAMQ, SAAQ) et des documents contenant des renseignements sur les services gouvernementaux disponibles. Le couple entreprend des démarches pour trouver un logement sur la base de recherches faites sur Internet avant de quitter son pays, notamment pour repérer les quartiers qui l'intéressent. Ces recherches l'amènent également à inscrire les enfants dans des écoles. Ceux-ci sont intégrés dans des classes d'accueil. Tous apprivoisent le système d'éducation québécois. L'aîné, âgé de 16 ans, a eu besoin de soutien lors de son passage dans une classe ordinaire. Il avait été classé à un niveau inférieur à celui réussi dans son pays d'origine, ce qui lui avait donné l'impression de devoir reprendre des apprentissages déjà réalisés, alors qu'il avait commencé à penser à un choix de programme d'études collégiales. La mère est intervenue auprès de la direction de l'école pour comprendre la situation et soutenir son enfant, ce qui a représenté un défi d'adaptation et de médiation pour la compréhension du fonctionnement du système d'éducation québécois.
- **Les démarches relatives à la francisation:** Les parents commencent les cours de francisation offerts par le MIFI, dont le niveau est déterminé en fonction des résultats de tests de classement passés en 2015, soit deux mois après leur arrivée. L'inscription par le MIFI a été faite dans deux cégeps différents, ce qui compliquera la vie familiale et l'organisation des horaires et des déplacements. Les parents suivent ces cours pendant neuf mois en espérant atteindre un niveau élevé de maîtrise. L'apprentissage s'avère difficile pour l'épouse; l'expérience de francisation est exigeante pour elle sans être pleinement satisfaisante. L'homme et la femme ressentent un décalage par rapport au type d'enseignement universitaire qui constitue leur norme de référence. Ils craignent également que leur connaissance du français s'avère insuffisante pour leur permettre d'entrer sur le marché du travail ou de fonctionner dans leur vie quotidienne.

- **Les démarches effectuées par le conjoint pour trouver un emploi en lien avec son diplôme et le travail qu'il a exercé dans son pays d'origine :** Le conjoint communique avec l'ordre professionnel lié à son domaine d'exercice après son arrivée et découvre de nouvelles informations. La préparation du dossier est un travail de longue haleine, car on exige les relevés de notes officiels, le contenu détaillé des cours suivis et les expériences de travail. Les résultats de l'évaluation de son dossier par l'ordre professionnel sont reçus après plusieurs mois et comportent la prescription d'une formation d'appoint d'une durée de deux ans, en plus de l'obligation de fréquenter l'École du Barreau pendant une année supplémentaire. Ces résultats ne sont pas accompagnés d'une orientation ou d'un référencement vers les départements pertinents ni d'une information relative au soutien financier possible. Ce revirement amène une discussion importante au sein de la famille quant à la poursuite du projet migratoire, qui se conclut par la décision du père d'entreprendre un baccalauréat en droit. Les facteurs qui ont influencé cette décision comprennent l'importance de l'identité professionnelle, en quelque sorte renforcée par le processus de sélection, l'existence d'une marge de manœuvre sur le plan financier, notamment par le recours à l'aide financière aux études, et le refus de prendre un emploi alimentaire de crainte de devenir prisonnier de cette filière. Ce parcours éducatif, qui débute en 2016, est vécu difficilement. Le programme est exigeant, car le retour à une vie étudiante est un défi qui entrave la volonté de l'homme de trouver du temps pour la vie familiale. Enfin, les préoccupations financières persistent. Il entre à l'École du Barreau en 2019 et anticipe l'examen de français requis pour l'obtention du permis d'exercice.
- **Les démarches de la conjointe pour son retour aux études :** La conjointe prend d'abord la décision de reporter d'une année ses démarches auprès de l'ordre professionnel lié à son domaine d'exercice afin de faciliter l'installation de la famille. Elle exprime sa volonté de retrouver une stabilité, notamment sur le plan familial, et de s'assurer du bien-être des enfants et de leur intégration. Elle apprend alors l'existence des allocations familiales. Elle communique avec l'Ordre professionnel des diététistes du Québec en 2016 pour obtenir de l'information sur les démarches à effectuer pour en faire partie. Elle essuie un refus du comité d'admission, ce qui provoque chez elle incompréhension et colère en raison du fait qu'elle a été choisie pour immigrer en tant que travailleuse qualifiée ayant des compétences et pouvant contribuer à la société canadienne. Elle amorce une réflexion au sujet de son avenir professionnel en fonction de ses obligations familiales, de la situation financière de la famille et d'informations obtenues à travers les réseaux informels, dont des personnes venant du même pays que le sien et ayant immigré précédemment. La femme décide de suivre un programme menant à une attestation d'études collégiales (AEC) dans le domaine des services de garde, offert au cégep de son quartier, en raison de considérations familiales et financières et à la suite d'informations et de conseils reçus de son entourage. Elle demeure consciente que cette formation n'a pas la même valeur que celle liée à son diplôme actuel et ne sait pas exactement ce que l'AEC lui apportera. Elle rencontre des défis importants en matière de conciliation études-famille et demande une aide financière gouvernementale, disponible dans la mesure où elle demeure inscrite à temps plein au collégial. Malgré certaines difficultés de nature scolaire, elle ne fait pas appel aux aides pédagogiques individuels, ignorant leur existence. Elle éprouve ensuite de la difficulté à trouver un stage puis un emploi, en raison de l'absence d'une expérience québécoise de travail. Elle obtient finalement un emploi en lien avec son diplôme après plusieurs démarches, dont le recours à un organisme communautaire spécialisé en employabilité qui lui donne des conseils et la dirige vers des employeurs avec lesquels il a établi des liens. Cinq années après son arrivée, elle projette d'entreprendre éventuellement des études universitaires pour obtenir le diplôme nécessaire pour être admise par l'Ordre professionnel des diététistes du Québec.



## 2.4 Quatrième parcours : une famille qui habite une ville de l’Estrie et dont les parents sont des personnes réfugiées peu alphabétisées

Des parcours de francisation vécus difficilement par les parents.

- **Un bref portrait des parents, de leurs principales caractéristiques sociodémographiques et de leur situation familiale :** Il s’agit d’un couple de 45 à 55 ans venant d’un pays d’Asie et ayant six enfants âgés de 3 à 16 ans. Ils vivaient dans une petite ville située dans une région éloignée des grandes agglomérations urbaines. Le père occupait un travail journalier dans le domaine de l’exploitation des ressources naturelles, alors que la mère demeurait à la maison et s’occupait des enfants. En 2016, ils ont fui leur pays en raison de l’instabilité politique causée par des attentats et des exactions, et ont vécu un peu plus d’un an dans un camp de réfugiés installé dans un pays voisin. Cette période a été difficile, générant un sentiment d’insécurité dans un environnement inconnu, de l’inquiétude quant à la protection et au bien-être des enfants ainsi qu’un déchirement dû au fait d’avoir quitté leur pays et laissé leur famille derrière eux. Les enfants les plus âgés fréquentaient des classes offertes dans le camp, alors que le père exécutait des petits travaux afin d’amasser un peu d’argent.
- **Les projets migratoires des parents et les démarches précédant leur arrivée :** Le dossier de la famille est soumis, par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, aux pays qui prennent part à son programme de réinstallation dont le Canada, qui offre de l’accueillir. Les parents choisissent le Canada en raison de sa réputation internationale de pays stable sur le plan politique comportant un bon système d’éducation, deux éléments qu’ils considèrent centraux pour l’avenir de leur famille. La présence de membres de la famille élargie aux États-Unis influence également leur décision. Des démarches pour l’obtention de la résidence permanente et du certificat de sélection du Québec sont réalisées respectivement auprès des deux paliers gouvernementaux.
- **L’installation au sein de la ville choisie par le gouvernement du Québec :** Ils arrivent à Montréal en 2017. L’accueil se fait à l’aéroport par des représentants des deux paliers gouvernementaux, qui remettent aux membres de la famille leurs visas, des feuillets d’information relatifs à leur installation et à leur établissement ainsi que des vêtements. Suivant les orientations gouvernementales en matière de régionalisation de l’immigration, ils sont dirigés vers une ville de la région de l’Estrie. L’organisme communautaire mandaté par le MIFI pour les accueillir et faciliter leur installation dans la nouvelle ville prend contact avec eux dès leur arrivée. Les intervenants de cet organisme veillent à les installer temporairement dans l’un de ses logements, puis les aident à chercher un logement permanent et à le meubler. Ils accompagnent la famille dans ses démarches auprès des écoles, du centre intégré de santé et de services sociaux, des services de proximité, de la bibliothèque municipale, etc. Ils aident également les parents à remplir les documents nécessaires à l’obtention des prestations d’aide sociale, en fonction des particularités du statut de réfugié parrainé par l’État. L’organisme communautaire trouve enfin des interprètes et des bénévoles qui accompagneront la famille au cours des premières semaines, gagnant la reconnaissance de celle-ci.

**Les démarches éducatives entreprises par la famille :** Un accompagnement significatif est offert par l'intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI), qui facilitera les démarches du couple et assurera la prise en charge des besoins éducatifs de la famille par le centre de services scolaire. Les enfants âgés de plus de 5 ans sont inscrits dans des classes d'accueil à l'école primaire et secondaire.

Les parents sont dirigés vers un programme de francisation destiné aux personnes peu scolarisées offert par un centre d'éducation des adultes. Le conjoint ne commence les cours qu'au début de 2018 en raison du manque de places. Il vit difficilement son parcours d'apprentissage de la langue, expérimentant des difficultés à apprendre le français et à en maîtriser les règles. L'adaptation à un mode de vie scolaire, notamment l'obligation de fréquenter une classe six heures par jour, représente un important défi pour lui; il a du mal à trouver la motivation et la concentration requises. Il reçoit l'aide de ses enfants dans cet apprentissage. L'homme amorce des démarches pour obtenir un permis de conduire en vue d'acheter une voiture, ce qui facilitera les déplacements et, plus largement, la vie familiale.

À la suite du report du début des cours, la conjointe prend la décision de demeurer à la maison en attendant que le plus jeune enfant commence à fréquenter l'école, dans une volonté de stabiliser la famille et de retrouver ses points de repère. Son choix est aussi influencé par un sentiment d'insécurité par rapport au monde scolaire et une difficulté d'accès au transport en commun. Les enfants l'aident et agissent comme traducteurs lorsqu'elle doit faire des courses ou remplir des formulaires.

Elle débute finalement ses cours de français pour adultes allophones peu alphabétisés au centre d'éducation des adultes en 2019. L'apprentissage de cette langue et de l'écrit comportent plusieurs défis: adaptation au monde scolaire, difficulté d'accès au transport en commun, difficulté à apprendre une nouvelle langue éloignée de sa langue maternelle. Elle se questionne au sujet de sa capacité à suivre ces cours dans ce contexte. L'établissement de liens avec d'autres personnes immigrantes lui fait connaître des services et des trucs qui facilitent sa vie quotidienne et sa vie familiale, comme de l'information sur les comptoirs alimentaires, les friperies, les logements ou l'accès aux services municipaux.

- **Le passage des classes d'accueil aux classes ordinaires pour les enfants :** Le processus d'adaptation a été variable selon les enfants. La présence d'autres jeunes ayant la même langue maternelle qu'eux leur a permis de créer des liens plus facilement et a facilité leur intégration au groupe et leur participation aux activités. L'ICSI joue aussi un rôle clé auprès des enseignantes pour faciliter l'intégration des enfants et la transition vers les classes ordinaires. Selon les parents, l'intégration dans ces classes se passe bien; ils se soucient de la réussite scolaire de leurs enfants et de leurs notes. L'aîné, âgé de 16 ans, se livre à une réflexion au sujet de la poursuite de ses études après l'obtention de son DES.
- **Les démarches menées par le conjoint pour trouver un emploi :** Le conjoint poursuit son apprentissage du français en vue d'atteindre le niveau requis pour demander la citoyenneté canadienne. Il commence également des démarches pour trouver un emploi. Il exprime le désir de subvenir aux besoins de sa famille, de mettre fin à sa dépendance financière envers le gouvernement, de «gagner sa vie» et d'avoir un meilleur revenu, notamment pour acheter une voiture. Son parcours éducatif est vécu de façon plutôt pénible parce qu'il ne s'est jamais véritablement adapté au modèle «scolaire». L'homme a recours aux services de l'organisme

communautaire et à son réseau social pour trouver un travail. Il occupe ensuite un poste non qualifié dans une manufacture grâce à un contact, où il a peu d'occasions de parler français. Il envisage la possibilité de chercher un autre emploi qui lui offrirait un meilleur revenu.

- **Le questionnement des parents quant à la transformation des rapports au sein de leur famille :** Les parents constatent que leurs rapports avec leurs enfants sont remis en question par le fait que ces derniers tendent à devenir les interprètes de la famille et qu'ils s'adaptent plus rapidement qu'eux à la société d'accueil, ce qui les déroutent. Ils se questionnent sur leur capacité à assumer leur rôle, à protéger leurs enfants et à leur transmettre les valeurs familiales. Le père est préoccupé par son rôle perçu de pourvoyeur dans une nouvelle société ayant des règles et des codes différents de ceux de son pays d'origine. Le défi d'adaptation à cette société et à une nouvelle ville est considérable.

## 2.5 Cinquième parcours : une famille monoparentale qui vit à Montréal et dont la mère est une demandeuse d'asile qui parle français

Un parcours semé d'embûches au regard de la vie familiale et de la recherche d'un emploi à la hauteur des aspirations et des compétences de la mère.

- **Un bref portrait de la mère, de ses principales caractéristiques sociodémographiques et de sa situation familiale :** Il s'agit d'une femme de 47 ans, mère de deux enfants âgés de 12 et 16 ans et venant d'un pays d'Afrique centrale. Elle est titulaire d'un diplôme de médecine avec une spécialisation en obstétrique. Elle a réalisé une partie de son baccalauréat dans une université européenne grâce à un accord entre deux pays. Elle a ensuite fait sa spécialisation dans une université réputée d'un pays voisin. Durant quelques années, elle a pu travailler dans ce pays pour de courtes périodes, grâce à l'aide de son conjoint et de sa famille. Elle résidait dans la capitale et exerçait sa profession dans le plus gros hôpital du pays. Son conjoint est décédé quelques années auparavant et elle assumait donc seule les responsabilités familiales. Elle jouissait d'un niveau de vie très confortable et ses deux enfants allaient à l'école. L'aîné réfléchissait à son choix de carrière et souhaitait entreprendre des études universitaires.
- **Le projet migratoire et les démarches préparatoires :** La mère prend la décision de quitter son pays en 2016 pour assurer sa survie et celle de ses enfants, menacés pour des motifs politiques. Ils fuient quelques mois plus tard vers un pays voisin où vivent des membres de leur famille. C'est là que la mère prend la décision d'émigrer en Amérique du Nord pour assurer un meilleur avenir à ses enfants et en raison des possibilités d'emploi qui y sont offertes. Elle refuse d'aller dans un pays européen compte tenu du passé colonial et d'expériences négatives vécues dans une université européenne. Elle souhaite initialement s'établir dans un État américain, mais revoit ce choix de crainte d'être déportée en raison des changements apportés aux politiques d'immigration. Sa décision de s'établir au Canada fait suite au conseil reçu d'un cousin éloigné résidant à Montréal, qui l'invite à s'y établir et lui offre de demeurer chez lui. La mère arrive seule à l'aéroport en 2017 et présente une demande d'asile à l'agent d'immigration du gouvernement fédéral. On lui transmet de l'information sur les services disponibles et les démarches subséquentes.

- **Les démarches relatives à l'installation:** La mère dépose une demande de permis de travail. À ce stade, elle a un accès limité à des mesures de protection sociale en raison de son statut, à l'exception de l'aide de dernier recours et des services offerts dans le cadre du Programme régional d'accueil et d'intégration des demandeurs d'asile (PRAIDA) du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal. Elle prend contact avec un organisme communautaire qui apporte de l'aide aux demandeuses et aux demandeurs d'asile. Elle y reçoit l'information nécessaire pour faire venir ses enfants à Montréal et trouver un logement ainsi qu'un emploi. Elle considère que cet accompagnement a été bénéfique, notamment pour la soutenir, la diriger vers le PRAIDA et l'aider à comprendre le système d'immigration et à connaître les services offerts par sa ville d'accueil et le gouvernement du Québec. Elle communique avec le Collège des médecins du Québec (CMQ) pour des renseignements sur les démarches à faire pour obtenir un permis d'exercice. Elle considère que les explications données par le CMQ l'ont aidée à s'approprier l'information qu'elle avait trouvée elle-même sur Internet. Après avoir habité quelque temps chez son cousin, la mère loue finalement un appartement, qui se situe toutefois loin de l'emploi qu'elle a trouvé entre-temps.
- **Les démarches visant à obtenir un emploi:** La mère a recours à une agence de placement pour obtenir un emploi de préposée aux bénéficiaires, suivant un conseil donné par un conseiller de l'organisme communautaire, soit de tenter de trouver un poste dans un domaine connexe à celui de son emploi antérieur. La période d'adaptation à son nouveau travail est très difficile en raison de l'apprentissage de nouveaux codes culturels et de nouvelles façons de faire. De plus, ce travail est très exigeant sur le plan physique. Enfin, son identité professionnelle est remise en question, car elle se sent déqualifiée.
- **Les démarches visant à faire venir ses enfants:** La femme obtient son statut de personne à protéger de la part de la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada ainsi que la résidence permanente huit mois après son arrivée. Elle constitue alors un dossier pour faire venir ses enfants selon le principe du regroupement familial. L'organisme communautaire l'aide dans ses démarches. Cette période est difficile pour la mère, qui éprouve de vives inquiétudes pour ses enfants et les membres de sa famille demeurés au pays. L'absence d'information sur la suite des démarches entraîne des doutes et des craintes chez elle ainsi qu'un sentiment d'isolement et de solitude. Ses enfants arrivent enfin au début de l'année 2019, après une période de préparation réalisée avec le soutien de l'organisme communautaire : déterminer les documents à remplir une fois les enfants arrivés, dénicher un logement plus grand et trouver des écoles appropriées dans son quartier. Les démarches relatives à l'inscription des enfants à l'école après leur arrivée sont effectuées de façon autonome par la mère. S'ensuit une période importante d'adaptation pour les enfants et d'apprentissage d'une nouvelle vie familiale.
- **Les démarches visant à obtenir un permis d'exercice de la médecine:** La mère entreprend des démarches pour obtenir la reconnaissance d'équivalence pour les diplômés internationaux en médecine tout en travaillant à temps plein. Durant cette période, elle bénéficie de l'appui moral de ses enfants. Elle prend la décision de demander l'aide de dernier recours afin de se consacrer à temps plein à la préparation des examens d'aptitude du Conseil médical du Canada, dont la réussite est requise par le Collège des médecins du Québec, en plus d'un diplôme de docteur en médecine reconnu, pour obtenir la reconnaissance d'équivalence. Elle traverse une période de stress importante, ayant le sentiment d'être de plus en plus déqualifiée étant donné qu'elle n'exerce plus la médecine depuis des mois. Elle refuse toutefois d'envisager une autre avenue. Elle doit enfin composer avec le report de la date d'examen en raison du nombre limité de places.

## 2.6 Sixième parcours : une personne célibataire qui vit dans la région de la Capitale-Nationale et qui est un travailleur qualifié parlant français

Un passage réussi par la reconnaissance des acquis et des compétences et permettant d'obtenir un emploi à la hauteur de ses compétences.

- **Un bref portrait de la personne, de ses caractéristiques sociodémographiques et de sa situation familiale :** Il s'agit d'un homme âgé de 28 ans, titulaire d'un diplôme universitaire dans le domaine de l'électricité. Il est l'aîné d'une famille de six enfants vivant dans l'une des principales villes d'un pays du Maghreb. Depuis la fin de ses études, il travaillait dans une usine qui offrait des conditions salariales décevantes. Malgré son maigre salaire, il contribuait à soutenir financièrement sa famille. Depuis le début de ses études universitaires, il jonglait avec l'idée de vivre dans un autre pays, sans toutefois approfondir ce projet.
- **Le projet migratoire et les démarches préparatoires :** L'homme prend la décision d'émigrer à la suite d'une rencontre avec une firme venue faire du recrutement dans son pays, dans le cadre d'une mission économique, et qui l'a incité à venir au Québec en lui laissant entendre qu'il y trouverait facilement un emploi bien rémunéré. Son projet migratoire est donc basé sur le désir d'améliorer son sort, notamment en obtenant un meilleur travail. Il est également préoccupé par les problèmes de corruption de son pays et veut réaliser son rêve de s'établir ailleurs. Le choix du Canada s'impose à cause de sa réputation internationale de pays stable, démocratique et sécuritaire qui offre de bonnes perspectives d'emploi. Il étudie les possibilités d'embauche dans son domaine par une recherche sur Internet et la consultation de groupes de discussion. La décision d'émigrer entraîne toutefois un déchirement, ses parents exerçant une pression pour qu'il demeure dans son pays d'origine. Il s'engage à soutenir économiquement la famille en versant une partie de son salaire à cette fin, puisqu'aux yeux de ses parents, le Canada représente, malgré leurs réserves, un pays très riche qui offre des emplois avec de très bons salaires. Il commence des démarches en 2014 pour déposer une demande d'immigration à titre de travailleur qualifié, ce qui implique de remplir les documents requis et de ramasser l'argent nécessaire pour assurer son revenu durant le délai de carence. Il décide de s'établir au Québec en raison d'un cousin qui a immigré avant lui et qui pourrait lui servir de point de référence.
- **L'arrivée au pays et les premières démarches relatives à l'accueil et à l'installation :** L'homme arrive au Québec à l'hiver 2016, ce qui provoque chez lui un choc climatique et culturel. Il rencontre deux agents d'immigration, qui lui remettent son certificat de résidence permanente ainsi que différents documents visant à faciliter son installation. Il prend contact avec son cousin qui demeure dans la ville de Québec pour habiter chez lui avant de se trouver un logement. Il loue plutôt une chambre étant donné sa situation financière précaire. Il fait ensuite des démarches pour comprendre le fonctionnement du transport en commun et ouvrir un compte bancaire, ce qui entraîne quelques difficultés relatives à son histoire de crédit, mais qui seront résolues grâce à l'aide de son cousin. Il reçoit sa carte d'assurance maladie, mais ne fera les démarches nécessaires pour obtenir un permis de conduire qu'en 2018.
- **Les démarches visant à trouver un emploi :** L'homme décide de tenter de trouver un emploi rapidement afin de subvenir à ses besoins, ne sachant pas à quelle porte frapper pour dénicher un travail dans son domaine. Il occupe successivement plusieurs postes précaires dans la restauration, l'hôtellerie et la conciergerie. Il constitue également un réseau grâce à ses différents emplois et

à des groupes de discussion en ligne, ce qui lui permet d'obtenir des conseils qui l'amèneront à changer de travail. Les postes occupés jusqu'à maintenant lui ont donné l'impression de ne pas utiliser ses pleines capacités et étaient mal rémunérés. De plus, puisqu'il s'est engagé à envoyer de l'argent à sa famille et qu'il veut tenir sa parole, il ressent de la pression pour trouver un meilleur emploi. Il vit toutefois une grande déception par rapport à l'idée qu'il s'était forgée à partir de l'information obtenue avant d'immigrer.

- **Les démarches visant à trouver un emploi dans son domaine:** L'homme souhaite trouver un emploi offrant de meilleures conditions de travail, en lien avec son diplôme et qui lui permettrait de sortir de la précarité. Il prend contact avec un organisme trouvé sur Internet, qui lui offre une formation en employabilité et lui fournit une liste d'employeurs à joindre. Il éprouve toutefois de la difficulté à obtenir des entrevues. On lui signifie qu'il n'a pas d'expérience québécoise dans le domaine en question, mais l'homme se demande si d'autres facteurs, comme son nom, peuvent expliquer les refus. Il se tourne de nouveau vers l'organisme pour obtenir du soutien. Il occupe finalement un emploi sans lien avec sa formation dans une entreprise manufacturière. Il rencontre peu après une personne qui lui recommandera de faire reconnaître ses diplômes et ses expériences dans un centre de services scolaire. C'est la première fois qu'il entend parler de cette possibilité.
- **Les démarches menées pour la reconnaissance des acquis et des compétences:** L'homme communique avec le service de RAC d'un centre de services scolaire en 2018, sans savoir véritablement ce qui peut en découler, les études au secteur professionnel n'ayant aucune résonance au regard de son parcours scolaire. Il reçoit le soutien d'une conseillère en RAC tout au long du processus, qui s'échelonne sur une année: constitution du dossier en vue de la détermination des compétences acquises dans le cadre du programme ayant mené à son diplôme actuel et de celles qui devront être développées en vue de l'obtention du diplôme d'études professionnelles dans le domaine de l'électricité; évaluation par une ou un spécialiste de contenu, des examens théoriques et pratiques ainsi que des tests en ligne; formation manquante, etc. Puisqu'il est célibataire et qu'il travaille de soir, le processus de reconnaissance se fait de façon continue, sans interruption. Il reçoit son diplôme au début de l'année 2019.
- **Une démarche réussie pour trouver un emploi en lien avec son diplôme:** L'homme obtient finalement un emploi dans une entreprise dont le personnel n'est pas syndiqué. Cette entreprise reconnaît son diplôme québécois de même que les compétences qu'il a acquises et qu'il peut lui-même expliquer plus facilement qu'autrefois. Il occupe un emploi de soir, comme toutes les personnes nouvellement embauchées dans cette entreprise, mais avec la possibilité d'accéder avec le temps à de meilleures conditions de travail, à un horaire de jour, à une augmentation salariale et à plus de responsabilités. Cet emploi répond à ses attentes.
- **Les projets pour l'avenir:** Le défi actuel de cet homme est de se créer un réseau de connaissances issues de l'immigration et nées au Québec. Pour ce faire, il compte notamment sur les réseaux sociaux et d'entraide informelle qui se forment lors d'événements communautaires et de fêtes culturelles ou religieuses. Il nourrit aussi le projet de parrainer des membres de sa famille qui immigreraient au Québec, ce qui requiert d'économiser une importante somme d'argent, puisque le parrainage familial exige de pouvoir soutenir financièrement les personnes parrainées pendant trois années. Il souhaite visiter sa famille durant les vacances maintenant qu'il a un emploi stable et mieux rémunéré.



## 2.7 Ce que le Conseil constate au regard des parcours des familles réfugiées et immigrantes rencontrées

Les parcours familiaux fictifs présentés plus haut à titre illustratif mettent bien en relief la grande hétérogénéité des expériences vécues par les nouveaux arrivants, ce que corroborent les entrevues menées par le Conseil : selon les situations et les caractéristiques des personnes, les parcours peuvent être plus ou moins fluides et requérir ou non l'apport de services éducatifs variés.

Ces illustrations permettent également de dégager des points communs concernant le déroulement des parcours de nombreuses personnes dans le contexte du Québec, notamment les dynamiques qui mettent en relation les familles immigrantes, leurs caractéristiques et leurs projets migratoires, d'une part, de même que les conditions qui ont cours au Québec pour leur installation et leur intégration, d'autre part. À ce titre, les données recueillies font ressortir des besoins éducatifs qui peuvent se manifester à différents moments et permettent de tirer des constats à propos de l'offre éducative et des facteurs à prendre en compte pour que les familles puissent se réaliser pleinement.

Avant de se pencher, dans le prochain chapitre, sur quatre nœuds auxquels une large part des familles immigrantes sont confrontées et dont la résolution se trouve en partie dans l'offre du système éducatif, il s'avère pertinent de porter un regard transversal sur les parcours documentés par le Conseil. Cet exercice est basé sur les expériences rapportées par l'ensemble des familles rencontrées dans le cadre de l'enquête et s'appuie également sur le témoignage des acteurs interrogés et la littérature consultée. Le Conseil dégage de cet exercice plusieurs éléments marquants qui façonnent les parcours des familles et qui interpellent le système éducatif.

### → Des parcours complexes et sinueux

Le processus migratoire est exigeant pour les nouveaux arrivants. Les nombreux choix qu'ils doivent faire sans nécessairement maîtriser tous les éléments permettant de les éclairer influencent leur parcours d'intégration. De plus, les familles sont appelées à effectuer de nombreux apprentissages pour s'approprier le Québec et ses particularités comme société. Pour stabiliser la situation familiale, il faut plusieurs mois; pour réaliser ses projets migratoires, il faut souvent plusieurs années. La situation varie selon les caractéristiques de la famille et des individus qui la composent.

Les entrevues menées par le Conseil ont montré la diversité des projets migratoires et leur caractère pluriel au sein d'une même famille, chaque membre portant le sien propre. Pour s'intégrer au Québec et s'y réaliser, les personnes immigrantes disposent chacune d'un bagage, d'expériences et d'un parcours antérieur qui, conjugués avec leurs caractéristiques (ex. : âge, identité de genre, phénotype, scolarité, maîtrise de langues, catégorie d'immigration lors de l'admission), influent sur le déroulement de leur parcours. De même, les choix qu'elles font pour favoriser leur intégration, notamment en matière d'éducation, sont influencés par l'information dont elles disposent, leur situation et les conditions qui ont cours dans la société. Par conséquent, en l'absence d'un processus séquentiel normalisé, il n'existe pas de parcours typique menant à l'intégration. Les parcours sont rarement rectilignes. Ceux documentés sont très diversifiés, marqués par des avancées, des retours en arrière, des bifurcations, voire des arrêts.

Finalement, l'analyse des propos recueillis indique non seulement que la catégorie d'immigration en vertu de laquelle une personne est admise sur le territoire du Québec influence son parcours et l'offre éducative à sa disposition, mais aussi que les interactions entre les autres caractéristiques de cette personne sont à prendre en considération simultanément.

### → La forte dimension éducative de l'acte d'immigrer

L'acte d'immigrer vient avec un lot d'apprentissages à réaliser, comme l'illustrent les parcours des personnes immigrantes rencontrées. En ce sens, il comprend une forte dimension éducative. Loin d'être organisés en un curriculum, les apprentissages qui soutiennent le processus d'adaptation à une nouvelle société ne sont pas tous clairement définis et il revient aux nouveaux arrivants de les sélectionner en fonction de la réalisation de leurs projets migratoires, de leurs caractéristiques et des situations qui jonchent leur parcours. Dans une perspective de pleine participation à la société et de réalisation du projet migratoire, l'inclusion appelle l'acquisition de savoirs touchant une multitude de sphères de la vie et interpelle moult acteurs. Ce besoin de développement des capacités et des connaissances à propos de la société d'accueil, ce qui favorise la participation sociale, existe également pour les familles dont la société d'origine possède des caractéristiques communes avec le Québec.

Devant la quantité d'apprentissages requis, plusieurs personnes interrogées ont souligné l'importance d'un accompagnement leur permettant de trouver les bonnes ressources et de combler divers besoins en matière de compréhension. De même, les propos recueillis ont montré l'importance d'avoir accès à une offre éducative souple qui prend en compte des caractéristiques et des situations de vie variées.

### → Une immigration motivée par des projets migratoires multidimensionnels

Tout au long du processus d'adaptation, les projets migratoires donnent un sens au parcours des familles et constituent un point de repère. Bien que la réalisation de ces projets demande des ajustements et, parfois, un remodelage important en cours de route, certains objectifs fondamentaux demeurent. Même si des personnes immigrantes affirment que l'immigration invite à « repartir à zéro », ce nouveau départ n'implique pas pour autant d'oublier d'où l'on vient et ce que l'on cherche à réaliser en terre d'accueil.

Les entrevues ont par ailleurs confirmé que les projets individuels des membres d'une famille comportent des éléments qui peuvent converger, mais qui se distinguent aussi. Ils reposent sur des rêves et constituent des projets d'avenir pour soi et sa famille.

Enfin, les parcours documentés confirment qu'un projet migratoire ne concerne pas uniquement des objectifs liés à l'emploi dans un secteur précis. Par exemple, le bien-être des enfants ainsi que la sécurité de la famille occupent une place primordiale dans certains parcours. Bien sûr, l'emploi reste une dimension importante des projets migratoires, puisqu'il permet d'assurer le bien-être de la famille.

### → Des parcours influencés par la famille

L'immigration est une affaire de famille, le processus d'adaptation aussi. Selon les circonstances, la situation familiale peut faciliter l'inclusion ou ralentir le parcours de certains de ses membres. Chose certaine, elle influence les choix en matière d'éducation, voire celui d'y recourir ou non, et les parcours empruntés.



On constate également qu'au sein d'une famille, la réalisation du projet personnel de chacun des parents ou des enfants d'âge adulte évolue souvent à des vitesses différentes, selon les dynamiques familiales à l'œuvre et les caractéristiques de chacune et de chacun. C'est notamment le cas, par exemple, pour l'acquisition du français, sans lequel les possibilités de participation sociale et d'intégration socioprofessionnelle sont réduites. Il en va de même pour les démarches éducatives permettant l'actualisation des compétences, leur reconnaissance ou une formation ouvrant de nouveaux horizons.

À ces égards, la situation des femmes immigrantes est préoccupante, puisque des écueils en lien avec les impératifs familiaux freinent souvent leurs parcours et peuvent entraver leurs démarches éducatives. En outre, il faut prendre en compte la conjugaison, pour certaines, de ces impératifs et de la construction religieuse et culturelle des genres.

Par ailleurs, les propos recueillis confirment que le processus migratoire met la famille sous tension et peut amener une redéfinition des rôles au sein de celle-ci, ce qui crée des obstacles dans la réalisation des projets migratoires. Inversement, les parcours éducatifs peuvent redéfinir des rôles et des relations au sein de la famille.

### → Une appropriation du Québec qui s'amorce avant l'arrivée, mais qui n'est pas toujours bien documentée

Avant même leur arrivée au pays, une bonne proportion des personnes immigrantes ont déjà commencé des démarches pour s'approprier le Québec, ses façons de faire et ses institutions par le moyen de sources officielles ou de réseaux informels ainsi que par l'entremise de contacts qui détiennent une expérience en la matière. Ici aussi, les ressources en ligne jouent un rôle important, qu'elles soient gouvernementales, associées au système éducatif québécois ou non. Des enjeux liés à la qualité de l'information trouvée en découlent.

Plus encore, certaines personnes entreprennent des démarches à distance pour amorcer leur installation dans la société d'accueil et leur intégration socioprofessionnelle. Ces préparatifs varient toutefois selon la situation prémigratoire des familles et sont laissés à leur discrétion, généralement sans accompagnement avant l'arrivée (ex. : pour accéder à la bonne information ou pour entreprendre l'évaluation comparative des études ou la reconnaissance des acquis et des compétences). On verra que cette situation est toutefois en voie de changer.

Le Conseil constate tout de même que, pour de très nombreuses personnes, la connaissance prémigratoire de la société, de la langue et des défis relatifs à l'inclusion et à l'intégration socioprofessionnelle (ex. : exigence fréquente d'une expérience de travail et de diplômes québécois par les employeurs) est insuffisante ou basée sur de l'information incomplète ou erronée. Elle donne lieu à des attentes qui sont souvent déçues, notamment en matière d'intégration socioprofessionnelle, plus particulièrement pour les personnes admises comme travailleuses et travailleurs qualifiés. Plusieurs reçoivent de l'information erronée selon laquelle leur expérience et leurs études seront aisément reconnues et que le marché du travail dans leur domaine d'activité est facilement accessible.

## → Un processus qui exige de l'autonomie en l'absence du bagage et des conditions la soutenant

Bien qu'il existe des services d'accueil et d'accompagnement pour les nouveaux arrivants, l'accès et le recours à ceux-ci sont inégaux, variant, entre autres, en fonction des statuts d'immigration et de l'information obtenue à leur arrivée. Les familles immigrantes, peu importe leur statut, doivent faire preuve d'une grande autonomie pour répondre à tous leurs besoins et aspirations. Plusieurs domaines requièrent un savoir pointu et du soutien pour que les personnes immigrantes puissent trouver la bonne information, qui n'est pas toujours aisément disponible ou complète. Dans plusieurs sphères, on présuppose une capacité de compréhension et d'action chez ces personnes, peu importe leur provenance. Or, leur compréhension limitée du fonctionnement des différentes sphères de la société québécoise et une connaissance insuffisante du français pour plusieurs, notamment, peuvent limiter leur pouvoir d'agir.

En outre, le renvoi fréquent à des ressources en ligne pour l'obtention de l'information ou des services nécessaires ne tient pas compte des capacités de toutes les personnes. La transformation numérique dans laquelle la société québécoise s'est engagée depuis déjà plusieurs années requiert une littératie numérique accrue, ce qu'exacerbe d'ailleurs la pandémie vécue au cours des derniers mois. Il faut non seulement disposer de l'équipement et des accès Internet requis, qui coûtent cher, mais également savoir s'en servir. À ces compétences numériques s'ajoutent les compétences en littératie traditionnelle nécessaires pour traiter l'information en français. L'autonomie des personnes immigrantes peut se trouver affectée par un accès limité aux ressources numériques, des repères manquants dans leur nouvelle société et une connaissance de la langue à acquérir ou à parfaire. Le recours incontournable aux ressources numériques constitue, pour les personnes immigrantes, un obstacle souvent sous-évalué qui peut avoir des conséquences importantes sur leur parcours en limitant leur capacité à obtenir l'information ou le service requis, à comprendre ce qu'elles lisent et à participer à la société.

Les entrevues réalisées avec des personnes immigrantes ont par ailleurs révélé une tension entre le désir d'autonomie et celui d'un accompagnement à différents moments de leur parcours – non seulement au cours des premiers mois – qui leur permette de mieux comprendre et éclairer leurs choix, notamment lorsqu'il est question du système éducatif ou du marché du travail.

## → Une langue dont la maîtrise pose des défis

De nombreuses personnes immigrantes interrogées ont indiqué que la maîtrise de la langue française constitue un élément majeur qui les aide à bien fonctionner dans la société québécoise et à y participer. Cette maîtrise joue un rôle incontournable dans l'intégration d'un emploi à la hauteur de ses compétences et s'avère aussi essentielle dans les autres sphères de la vie. Sans son usage, l'autonomie et la capacité d'agir pour soi et sa famille sont remises en question.

Les entrevues ont également révélé des moments charnières où l'usage courant du français se pose en obstacle pour les allophones, notamment dans la période d'installation. L'offre de services est principalement déployée en français et les ressources pour la traduction s'avèrent insuffisantes, non seulement en région, mais aussi dans les grands centres urbains. Des stratégies de compensation sont alors utilisées (ex. : enfants qui agissent en tant que traducteurs, recours à des connaissances qui parlent la même langue), ce qui comporte de sérieuses limites pour la compréhension.

Par ailleurs, selon les caractéristiques de la personne et ses objectifs, l'acquisition de la langue française peut constituer un défi important. Outre le bagage et les caractéristiques individuels, les entrevues menées par le Conseil mettent en lumière le rôle des conditions entourant l'offre de formation dans l'engagement de la personne et l'apprentissage du français. Des personnes qui auraient avantage à se franciser ou à améliorer leur français y renoncent en raison de la conciliation difficile de l'offre disponible et de leur situation.

Pour plusieurs, il est difficile d'atteindre un niveau de compétence qui leur permette de réaliser leur projet professionnel ou d'entreprendre des études parce que les moyens mis à leur disposition pour les amener à parfaire leurs connaissances en tant qu'adultes avec des responsabilités familiales sont inadéquats. D'autres ont rapporté des occasions mieux adaptées qui font tomber plusieurs barrières.

### → Un décalage fréquent entre les attentes des personnes et la réalité en matière d'emploi

La plupart des personnes immigrantes qui arrivent au Québec, en particulier celles admises dans la catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés, comptent exercer un métier ou une profession dans le même domaine et du même niveau de complexité que ceux du métier ou de la profession qu'elles exerçaient dans leur pays d'origine. Toutefois, pour bon nombre de ces personnes, l'intégration socioprofessionnelle souhaitée est difficile, voire impossible, pour différentes raisons dont les effets se conjuguent (ex. : non-reconnaissance des études et de l'expérience par les employeurs ou les ordres professionnels, maîtrise du français insuffisante, discrimination à l'embauche). Ainsi, plusieurs occupent une succession d'emplois alimentaires qui ne correspondent pas à leurs compétences et certains n'atteignent pas leurs objectifs professionnels. De nombreuses personnes ont souligné l'incohérence entre, d'une part, l'image du marché du travail québécois construite à partir de l'information obtenue de différentes sources depuis l'étranger (ex. : réseaux sociaux, missions de recrutement, parents) ainsi que d'une sélection des nouveaux arrivants<sup>42</sup> basée sur les études et l'expérience professionnelle et, d'autre part, un marché de l'emploi qui ne reconnaît pas leur expérience et leurs compétences de façon satisfaisante.

L'impossibilité de réaliser aisément le volet professionnel de leur projet migratoire amène plusieurs personnes à se cantonner dans des emplois pour lesquels elles sont surqualifiées<sup>43</sup>, à entreprendre une nouvelle formation initiale, à actualiser ou à revoir entièrement leur projet professionnel, voire à créer une entreprise, ce qui peut causer de l'amertume et de l'insatisfaction. Pour ces personnes, la promesse québécoise d'emplois à la hauteur de leurs compétences est rompue.

42 Comme il a été souligné à la **section 1.3.2**, le fonctionnement du système de sélection des candidates et des candidats de la catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés était en cours de transformation au moment de rédiger cet avis. La mise en place du système Arrima par le MIFI vise notamment à mieux répondre aux besoins de main-d'œuvre du Québec et à améliorer l'intégration en emploi des nouveaux arrivants en rehaussant la cohérence entre le profil des candidates et des candidats et les besoins du marché du travail. Le déploiement de ce nouveau système n'est toutefois pas achevé. Il est notamment affecté par la pandémie mondiale actuelle, qui a une forte influence sur les flux migratoires. Par conséquent, les effets de la mise en place du système Arrima sur l'emploi des personnes immigrantes ne peuvent être examinés actuellement. Les constats dégagés par le Conseil valent pour les personnes ayant obtenu leur certificat de sélection du Québec avant le déploiement de ce système. Rappelons que les personnes rencontrées par le Conseil ont été admises entre 2009 et 2019.

43 Un rapport de Statistique Canada (2020) confirme la forte surqualification des personnes immigrantes. Plus encore, celles-ci risquent davantage que les personnes nées au Canada de connaître une surqualification persistante.

Parmi les personnes interrogées, certaines admises comme des travailleuses et des travailleurs qualifiés avaient un bon niveau de revenu dans leur pays d'origine. Attirées par les conditions sociales qui ont cours au Québec en matière d'éducation des enfants et de sécurité, elles ont vu leur niveau de vie diminuer radicalement à leur arrivée. La pauvreté accompagne souvent les parcours des familles immigrantes, peu importe la voie par laquelle elles sont admises.

Des acteurs interrogés ont également soulevé la tension provoquée par certaines orientations du Québec en lien avec l'emploi (ex. : adéquation formation-emploi, interventions visant à atténuer la pénurie de main-d'œuvre dans certains secteurs). Les propositions des acteurs qui mettent en œuvre ces orientations dans le cadre de leur offre de services, notamment du côté de Services Québec, pour favoriser l'intégration en emploi ne correspondraient pas toujours aux projets migratoires et aux compétences des nouveaux arrivants. Elles favoriseraient, dans certains cas, une réorientation professionnelle ou une déqualification pouvant être vécue difficilement.

### → Un passage obligé par le système éducatif

Le recours au système éducatif est très souvent un passage obligé. Si certaines étapes sont envisagées de longue date, par exemple la francisation, d'autres, notamment en lien avec l'insertion socioprofessionnelle dans un emploi correspondant à ses études et à son expérience, n'étaient pas prévues. Le passage par ces dernières révèle souvent un échec initial en ce qui a trait à l'intégration socioprofessionnelle (ex. : recherche d'emploi non fructueuse dans son domaine sans l'apport du système éducatif).

Les entrevues réalisées auprès de personnes immigrantes révèlent que le passage en formation (ex. : francisation; études secondaires, collégiales ou universitaires; RAC) met souvent sous tension la famille en entier. Il est difficile de concilier démarche éducative, impératifs financiers, responsabilités parentales et réalisation du projet des deux parents. Pour éviter l'endettement (ex. : aide financière aux études) ou le recours à un soutien de l'État (ex. : prestations d'aide sociale, Mesure de formation de la main-d'œuvre), certains choisissent de combiner travail et études à temps plein ou partiel. Une telle charge nuit à la réussite et bouleverse la vie familiale.

Placées devant l'« obligation » de se former, plusieurs personnes ont mentionné l'importance de leurs réseaux sociaux (ex. : proche parent « qui est déjà passé par là ») dans les choix éducatifs. D'autres ont dit s'être orientées elles-mêmes à partir d'information glanée sur Internet. L'approche par essai-erreur est présente dans de nombreux parcours documentés. Dans bon nombre de cas, elle repousse l'atteinte des objectifs sans aider à les clarifier. Elle favorise aussi la déqualification. Le besoin d'une information claire et complète, d'un accompagnement et de conseils avisés ressort des propos recueillis.

Par ailleurs, des personnes interrogées ont rapporté que le passage vers la formation à temps complet leur avait donné l'impression de ne pas avancer dans leur parcours, notamment par rapport à l'emploi. Leurs propos laissaient entendre que l'organisation des services éducatifs en une série d'étapes successives nuit à un processus d'intégration fluide. Compte tenu de ce constat, l'idée de favoriser une plus grande concomitance des apprentissages et de la formation, notamment en collaboration avec les milieux de travail, a été évoquée par plusieurs acteurs du système éducatif.

### → Des parcours qui se réalisent souvent dans des conditions difficiles

Certaines conditions préalables à un parcours fluide font souvent défaut. Les entrevues menées par le Conseil montrent que les conditions de vie à l'arrivée ou dans les années suivantes sont difficiles pour une majorité de personnes, peu importe leur statut d'immigration.

Les récits des personnes interrogées indiquent de façon récurrente une pression financière, peu importe la catégorie d'immigration, qui crée une situation peu propice à l'installation, à la francisation, à l'appropriation de leur milieu et de leur nouvelle société de même qu'à la prise de décisions réfléchies basées sur de bonnes informations et des conseils professionnels. Plusieurs personnes ont mentionné que le montant d'argent économisé en prévision de la migration et de l'installation ne suffisait pas et qu'il était rapidement épuisé par des logements coûteux (en particulier à Montréal) et divers frais liés à l'installation (ex. : permis de conduire, reconnaissance des diplômes ou évaluation comparative des études). Une situation de précarité financière ou de pauvreté s'installe alors et commande des stratégies de survie (ex. : recours aux banques alimentaires). L'ensemble du parcours migratoire des nouveaux arrivants est souvent influencé par les difficultés financières.

De plus, un sentiment d'urgence teinte généralement les premiers mois suivant l'arrivée au pays. La stabilisation de la famille, les différentes procédures administratives, la recherche d'un logement, la pression sur les ressources financières prévues pour la transition, la difficulté à trouver des places pour leurs enfants dans une garderie ou le suivi de leur parcours scolaire et les doutes quant à leur capacité d'intégrer le domaine d'emploi pour lequel elles détiennent des compétences sont autant de questions auxquelles les personnes immigrantes font face. L'installation est une période déterminante du parcours. Cette période n'est toutefois pas perçue, dans les conditions actuelles, comme propice aux décisions concernant l'avenir dans le pays d'accueil par plusieurs acteurs qui soutiennent l'inclusion des personnes immigrantes.

### → Des parcours d'intégration qui se heurtent à différentes formes de discrimination

L'inclusion se concrétise par des relations bidirectionnelles qui permettent aux familles immigrantes, dans le cas actuel, de définir leur place dans la société, d'y réaliser leurs aspirations et d'y participer pleinement. Les parcours documentés et les recherches entreprises par le Conseil mettent en lumière des situations de discrimination à différents niveaux qui font obstacle à l'inclusion des nouveaux arrivants. Par exemple, les efforts qu'ils déploient pour apprendre le français ne sont pas toujours reconnus et valorisés par les francophones nés au Québec (ex. : fermeture à l'égard d'un accent étranger, retraduction des propos).

De même, des recherches récentes soulignent le caractère discriminatoire de pratiques du marché du travail qui, par exemple, favorisent l'embauche de candidates et de candidats en fonction de la consonance « québécoise » de leur nom et de leur genre (Brière, Fortin et Lacroix, 2016; Eid, 2012; Misiorowska, 2014, p. 46; Moisan, 2020). Misiorowska rapporte également les difficultés éprouvées par des élèves en formation professionnelle interrogés à propos de leurs stages d'études, soit le fait que des milieux offrent une expérience de moins bonne qualité aux candidates et aux candidats issus de l'immigration (2014, p. 48). De même, s'intéressant à l'intégration en emploi des travailleuses et des travailleurs qualifiés, Lacroix relève que ceux venant du Maghreb et de l'Asie de l'Est ont davantage de difficultés à s'intégrer au marché du travail québécois. Si l'étude de cet auteur ne permet pas de conclure à des problèmes liés à la discrimination, il fait toutefois le lien entre les résultats qu'elle relate et ceux d'autres études

réalisées en Amérique du Nord qui attestent les difficultés d'accès à l'emploi découlant de pratiques ou de comportements discriminatoires envers les ressortissantes et les ressortissants de ces deux régions (Lacroix, 2013, p. vii).

L'enquête du Conseil confirme à son tour que les diplômes obtenus à l'étranger ouvrent moins facilement les portes du marché du travail. Une des raisons invoquées serait que les employeurs, notamment dans le cas des petites et moyennes entreprises, éprouvent des difficultés à évaluer les candidatures provenant de l'immigration, faute de connaissances adéquates. De plus, les processus de recrutement se heurteraient parfois à des compétences interculturelles insuffisantes chez les conseillères et les conseillers en ressources humaines ou les personnes chargées de l'embauche, ce qui se traduirait par des refus pour les candidates et les candidats issus de l'immigration.

### 3

## Une analyse de l'apport du système éducatif à partir de nœuds présents dans les parcours

L'étude des parcours de familles immigrantes met en lumière l'existence de situations auxquelles leurs membres sont communément confrontés et qui constituent des moments décisifs pour la réalisation de leurs projets migratoires. La nature des réponses données à ces situations peut entraver les parcours, les faire bifurquer ou faciliter l'atteinte des objectifs. Dans certains cas, les obstacles rencontrés amènent une redéfinition majeure du projet migratoire qui peut compromettre l'épanouissement au sein de la société d'accueil. Pour analyser l'offre du système éducatif et sa mise en œuvre, le Conseil a choisi d'adopter principalement le point de vue des familles. Ainsi, dans ce chapitre, il dégage quatre situations ou besoins récurrents des parcours documentés.

Le Conseil a retenu la notion de nœuds pour décrire des situations problématiques et des besoins qui se retrouvent de façon récurrente dans les parcours des personnes immigrantes. Ces nœuds se constatent à l'intersection des conditions propres au Québec et de la réalité d'une famille immigrante à un moment précis de son parcours (voir l'[encadré 14](#)). Le Conseil s'est donc attardé à la manière dont les nœuds se dénouent ou se resserrent dans les parcours des familles rencontrées, selon les réponses apportées par le système éducatif.

### Encadré 14 : Les facteurs qui agissent dans la constitution et le dénouement des nœuds

Différents facteurs qui interagissent derrière trois dimensions sont à prendre en considération dans la manière dont les nœuds se constituent et peuvent être dénoués ou non :

- les **conditions qui ont cours dans la société d'accueil et les exigences qui en découlent**, lesquelles peuvent rendre difficile la réalisation d'aspects des projets migratoires (ex. : français comme langue d'usage, exigence de diplômes québécois par plusieurs employeurs, fonctionnement particulier des institutions québécoises). Ces conditions agissent souvent comme des déclencheurs en ce qui concerne les besoins éducatifs;
- la **situation de la famille immigrante à un moment donné** (ex. : nature et état de réalisation des projets migratoires, caractéristiques personnelles des membres de la famille, besoins éducatifs, situation financière, qualité de l'information déjà reçue, expérience antérieure avec le système éducatif, rapport à la société d'accueil et appropriation de ses cadres de référence);
- les **réponses offertes par les acteurs du système éducatif**, lesquelles sont conditionnées par une multitude de facteurs (ex. : existence de services appropriés et justesse des réponses proposées, capacité d'offrir les services, clarté de l'information transmise, temps de réponse et durée des solutions, prise en considération de la dimension familiale, accessibilité des services, médiation linguistique ou culturelle, interprétation de la mission des organisations par les directions,

cohérence entre les réponses des divers acteurs et interrelation entre eux, capacité et volonté de collaborer, latitude permise par les dispositifs d'encadrement et les règles de financement). Dans certains cas, les besoins détectés ou formulés sollicitent également des acteurs qui ne se situent pas dans le système éducatif s'adressant aux adultes (ex. : services de garde, système de santé et de services sociaux, municipalités).

Les entrevues réalisées auprès de familles, dont les propos sont appuyés et enrichis par ceux d'acteurs du système éducatif et par la littérature existante, ont permis de dégager quatre nœuds qui apparaissent plus significatifs que d'autres dans le déroulement des parcours, puisqu'ils ont une importance cruciale pour soutenir l'inclusion des familles immigrantes à la hauteur de leurs aspirations et favoriser leur participation à la société.

Conformément à l'approche adoptée, ces nœuds sont formulés du point de vue des membres de familles immigrantes :

1. Comprendre et se faire comprendre pour agir dans la société québécoise;
2. Obtenir en temps opportun une information et des conseils nécessaires à la réalisation de son projet migratoire et tenant compte de ses caractéristiques;
3. Faire reconnaître la valeur de ses diplômes et de ses expériences;
4. Occuper de façon durable un emploi qui correspond à ses compétences et à ses aspirations.

Ces nœuds couvrent de nombreuses sphères de la vie (ex. : sociales, culturelles, familiales, citoyennes, économiques) et ne se limitent pas aux besoins relatifs à l'emploi. Formulés du point de vue des personnes immigrantes, ils ne constituent toutefois pas des catégories d'analyse mutuellement exclusives. En effet, dans les parcours documentés, on constate les effets croisés, souvent cumulatifs, des uns sur les autres. Autant les dénouements que les blocages propres à un nœud peuvent influencer sur les autres nœuds. Par exemple, on verra que la maîtrise du français ressort comme un élément transversal dans tous les nœuds documentés. Selon les situations, les nœuds peuvent être dénoués de façon à favoriser la poursuite du parcours, moyennant parfois des ajustements, ou devenir gordiens et nécessiter une révision importante du projet et des objectifs, ce qui peut être vécu plus difficilement.

Les parcours documentés permettent de constater le jeu des différents types de facteurs évoqués. Le regard porté sur les nœuds qui se trouvent dans ces parcours met en lumière différents problèmes relatifs au déploiement de l'offre éducative qui mettent sous tension la réalisation des projets migratoires et l'inclusion.

Pour permettre de mieux explorer ces difficultés, les prochaines sections visent donc à décrire et à comprendre les nœuds dégagés par le Conseil, à présenter succinctement les services et les dispositifs dont dispose le système éducatif pour les défaire et à mettre en lumière certains facteurs qui réduisent l'apport de cette action éducative.

Chaque nœud renvoie, pour l'essentiel, à un ensemble d'activités restreint du système éducatif. Comme il a été mentionné dans le [chapitre 1](#), la démarche entreprise est de nature exploratoire et ne vise pas à examiner chacune d'entre elles en détail. La diversité des secteurs de l'activité éducative auxquels les



nœuds retenus renvoient offre un regard large sur l'éducation des adultes. L'analyse de ces nœuds permet de tirer des constats spécifiques et transversaux quant à des défis et à des enjeux récurrents qui doivent faire l'objet d'une attention et qui ont servi à formuler les recommandations exposées au [chapitre 4](#).

## 3.1 Premier nœud : comprendre et se faire comprendre pour agir dans la société québécoise

### 3.1.1 Des éléments permettant de comprendre ce nœud

Le premier nœud relevé par le Conseil se forme autour des besoins d'acquisition par les nouveaux arrivants des savoirs, des codes et des façons de faire et de penser propres à ce nouvel environnement qu'est le Québec. Ces apprentissages leur permettent d'y prendre part, non seulement pour mettre en œuvre leur projet migratoire, mais aussi, plus prestement, pour assurer l'installation et le bien-être de leur famille. Selon les caractéristiques de chaque personne et de chaque famille, ce processus peut demander de nombreux apprentissages et des adaptations importantes. En somme, il faut mettre à jour le bagage et les savoirs que l'on détient pour pouvoir répondre à ses besoins ou aspirations ainsi qu'à ceux de ses enfants, participer à la société que l'on vient d'intégrer et en récolter les bienfaits.

Les entrevues réalisées auprès des personnes immigrantes ont permis de documenter, sans chercher l'exhaustivité, les différents apprentissages qui soutiennent leur capacité à influencer et à prendre en charge leurs parcours en terre québécoise ([encadré 15](#)). En outre, les témoignages recueillis mettent en relief la dimension temporelle de ces apprentissages : les besoins sont détectés graduellement, ce qui rappelle l'importance d'un soutien éducatif tout au long de la vie et dans toutes ses dimensions.

Ce premier nœud renvoie à deux besoins principaux qui contribuent à la construction du pouvoir d'agir des familles immigrantes dans la société québécoise :

- maîtriser les langues en usage dans le contexte québécois;
- comprendre et s'appropriier les cadres de référence et les sous-cultures propres au Québec.

Ces deux besoins invitent à adopter l'angle de la **littératie** et de ses **différents usages sociaux** pour comprendre le rôle de l'éducation des adultes dans l'acquisition d'un bagage qui permet de s'approprier le Québec, d'y agir pour soi et sa famille, et de participer graduellement à ses différentes sphères (culturelles, économiques, sociales, politiques, etc.). La prochaine sous-section expose brièvement ce concept.

## **Encadré 15 : Un survol des besoins d'apprentissage pour soutenir le développement du pouvoir d'agir dans la société québécoise**

### **Interagir dans les langues en usage au Québec à différentes fins**

- Comprendre et se faire comprendre pour répondre à ses besoins de base
- Savoir parler, écrire et lire en français et, parfois, en anglais pour étudier ou travailler

### **Favoriser son établissement au Québec et répondre aux besoins essentiels de sa famille**

- Trouver un logement (ex. : où chercher, comment lire une annonce, quel quartier choisir, comprendre le bail, connaître ses droits et responsabilités à ce titre) et connaître son secteur ainsi que les services de base qui y sont offerts
- Utiliser le transport en commun
- Obtenir des soins de santé
- Comprendre les transactions bancaires (ex. : compte de banque, paiement en ligne)

### **Déployer ses compétences parentales dans le cadre du Québec**

- Comprendre les droits et les responsabilités en lien avec les enfants au Québec et modifier ses pratiques parentales pour les respecter
- Comprendre le système des services de garde et y trouver une place pour ses enfants
- Inscrire ses enfants à l'école, interagir avec le milieu scolaire et s'appropriier le rôle de parent dans ce cadre

### **Connaître les institutions de l'État, les services offerts ainsi que ses droits et ses responsabilités**

- Demander un numéro d'assurance sociale, obtenir des cartes d'assurance maladie pour tous les membres de sa famille et suivre la procédure permettant d'obtenir un permis de conduire
- Produire une déclaration d'impôts
- Demander des allocations familiales, une aide financière aux études ou encore des prestations d'aide sociale ou d'assurance emploi

### **S'approprier la culture québécoise, ses cadres de référence, ses sous-cultures ainsi que les règles et les codes qui organisent la vie au Québec**

- Connaître les principes formalisés que le Québec met de l'avant comme éléments constitutifs du vivre-ensemble (ex. : ceux inclus dans la *Charte des droits et libertés de la personne*)
- Comprendre les codes sous-jacents (ex. : rapports entre étudiants et enseignants, façon d'aborder un employeur potentiel et de parler de soi)
- Saisir le fonctionnement du marché du travail et du système d'éducation, savoir s'y repérer et y agir
- S'adapter à l'environnement et au climat

Les mises à jour du bagage et des capacités que sous-entendent ces appropriations peuvent reposer sur l'expérience, mais certaines se réalisent plus aisément par un accompagnement comportant une dimension éducative, des formations ou des démarches adoptant une approche d'éducation populaire.

### 3.1.1.1 Le concept de littératie : une clé pour comprendre les apprentissages favorisant l'inclusion des personnes immigrantes

L'importance d'acquérir et d'actualiser son bagage et ses capacités pour comprendre, se faire comprendre et agir traverse les propos recueillis. Les parcours décrits au [chapitre 2](#) et le survol présenté dans l'[encadré 15](#) mettent en lumière l'étendue des domaines touchés par le développement du pouvoir d'agir dans la société québécoise. Il ne suffit donc pas de parler français pour avoir la capacité d'agir dans l'espace civil et y participer pleinement.

La notion de littératie circonscrit la relation dynamique et complexe à l'information qui permet à une personne d'agir de façon compétente dans différents domaines et contextes. Elle est donc comprise ici dans un sens plus large que celui qui en fait un synonyme d'alphabétisme (compétences en lecture, en écriture et en calcul). Le concept «élastique» de littératie est aujourd'hui souvent considéré comme étant composé de compétences multiples permettant d'interagir dans différents contextes (Blain, 2015). Les chercheuses Clerc, Collette et Clamageran présentent la littératie comme multidimensionnelle et débordant du cadre strict de l'écrit pour s'intéresser plus généralement à l'information :

«La littératie se définit comme la capacité d'un individu de capter l'information (orale, écrite, graphique, gestuelle, tactile, olfactive), de la traiter et d'agir selon son bagage et les facteurs qui conditionnent cette capacité dans un domaine en particulier.» (Clerc, Collette et Clamageran, 2009, p. 10.)

La littératie, qui repose sur un bagage ([encadré 16](#)) et des capacités relatives au traitement de l'information, se retrouve à la base du pouvoir d'agir qui permet aux personnes de fonctionner dans la société, de répondre à leurs besoins et d'«influencer leur réalité selon leurs aspirations» (Le Bossé, 2003, p. 34). Servant de socle et de filtre, la littératie permet de comprendre et de traiter l'information relative à une situation (ex. : communication provenant de l'école concernant le comportement de son enfant, besoin de régler une question administrative, recherche d'un emploi) et, en réponse à cette situation, de poser une action conséquente.

La littératie répond à différents usages sociaux propres à des domaines plus spécifiques reposant également sur des capacités et des connaissances précises (Blain, 2015; Clerc, Collette et Clamageran, 2009; Desrosiers et autres, 2015; Ruel, Moreau et Alarie, 2015) : littératie relative à la santé, familiale, citoyenne<sup>44</sup>, financière,

#### Encadré 16 : La notion de bagage en littératie

Le bagage renvoie ici à l'ensemble des connaissances et des acquis (scolaires, culturels, politiques, familiaux, institutionnels, etc.) emmagasinés par une personne et issus des diverses expériences vécues ainsi que des contacts qu'elle entretient avec des systèmes de croyances et de valeurs, des comportements normés et des savoirs situés.

44 La littératie citoyenne est constituée des habiletés et des connaissances permettant de participer à l'espace citoyen, par exemple la connaissance des moyens d'obtenir de l'information et des rouages du gouvernement, la façon de mettre en œuvre ses droits et de remplir ses obligations citoyennes ou la capacité d'entrer en relation avec les autres citoyennes et citoyens dans différents contextes et de composer avec la diversité (Masyada et Washington, 2019; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015; Morgan, 2016; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2019). La littératie citoyenne comporte un potentiel de transformation sociale et une dimension politique (Clerc, Collette et Clamageran, 2009, p. 12).

informationnelle, numérique, etc. Comme le souligne Blain, «la littératie s'avère un outil essentiel à l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de participer activement à la société démocratique» (2015).

Un élément important est que, si la littératie renvoie à des attributs individuels (bagage), elle dépend aussi de facteurs internes (ex. : confiance en soi, peur d'être jugé, vulnérabilité économique) et externes (ex. : réceptivité des intervenantes et des intervenants, discrimination) qui conditionnent le pouvoir d'agir dans un domaine et un contexte précis. Le pouvoir d'agir est donc compris de façon dynamique et contextualisée. Loin d'être fixée, la littératie est fluctuante et dépend des contextes qui demandent une action (CSE, 2013). Ainsi, la compétence en littératie<sup>45</sup>, qui traduit la capacité d'agir dans une situation donnée à partir de son bagage, peut varier d'un domaine à l'autre ou selon l'état d'esprit de la personne, sa maîtrise de la langue dans laquelle elle doit formuler une réponse, les rapports de pouvoir entre deux interlocuteurs, la qualité de l'information obtenue, la santé, le stress, le soutien d'une intervenante ou d'un intervenant, etc. Dans le cas des personnes immigrantes, le contexte d'une société à découvrir affecte leurs compétences en littératie, donc leur capacité d'action. De plus, les différents domaines de la littératie sont interreliés. Par exemple, la maîtrise du français permet de faire appel à la littératie citoyenne pour utiliser des services gouvernementaux, qui requièrent eux-mêmes une littératie numérique, laquelle permettra en retour d'améliorer ses compétences linguistiques.

La littératie doit donc être pensée comme une pratique à la fois individuelle et sociale (Collette et Rousseau, 2013; Ruel, Moreau et Alarie, 2015). La capacité d'agir peut être soutenue ou entravée par les différents milieux d'interactions sociales interpellés. L'inclusion des personnes immigrantes concerne donc non seulement l'individu, mais aussi la société d'accueil, ses institutions et sa population, puisqu'elles peuvent favoriser l'accroissement de la littératie. Toutes les solutions ne relèvent pas de la seule responsabilité individuelle de la personne immigrante<sup>46</sup>.

Par ailleurs, toutes les familles immigrantes arrivent au pays avec un bagage de littératie qui leur est propre et certains atouts (ex. : niveau de scolarité, noyau familial fort, préparation, connaissance initiale du français ou de l'anglais, réseaux de connaissances et de proches) susceptibles de contribuer à leur intégration. Les apprentissages à faire représentent donc une actualisation de leur littératie. Pour certains, ils concernent principalement le bagage spécifique à certains domaines (ex. : système éducatif, marché du travail), tandis que, pour d'autres, ils touchent le socle qui soutient la capacité d'agir (ex. : alphabétisme, maîtrise du français oral ou écrit, littératie numérique) et à partir duquel se construisent les autres usages sociaux de la littératie.

45 Pour Clerc, Collette et Clamageran, la « notion de compétence évoque le caractère approprié d'une action. La compétence est une qualité que l'on reconnaît par rapport à une action déterminée; elle est contextualisée et non transférable. Le niveau de compétence correspond à la mesure de l'adéquation entre la réponse donnée par l'individu et la "tâche" qu'il doit accomplir ». Ainsi, « la compétence est le reflet actualisé et mesurable des capacités, qui, elles, sont potentielles » (2009, p. 9-10).

46 Par exemple, le rehaussement de la littératie peut s'appuyer sur le recours par les ministères et les organismes gouvernementaux à un langage clair et simple permettant de vulgariser et de simplifier les communications avec les personnes immigrantes ou sur l'utilisation d'autres moyens comme des vidéos explicatives en plusieurs langues.

Les possibilités d'enrichissement et de mise à jour du bagage sont multiples. Elles peuvent découler de formations formelles ou non formelles ou encore d'apprentissages informels. Elles peuvent aussi provenir des interactions que la personne entretient dans différents espaces (ex. : réseau familial ou communautaire, milieu de travail, interactions avec des services gouvernementaux, formation, jumelage interculturel<sup>47</sup>).

Bref, c'est dans le cadre de l'analyse du développement d'une littératie aux multiples dimensions interreliées, nécessaire pour agir dans tous les domaines de la vie, qu'il faut comprendre le besoin de maîtriser la langue et les cadres culturels du Québec exprimés par les personnes immigrantes.

### 3.1.1.2 Le besoin de maîtriser les langues en usage dans le contexte québécois

Le caractère francophone de la société québécoise, qui marque la majorité de ses sphères, explique le besoin de maîtriser le français pour les nouveaux arrivants locuteurs d'autres langues. À cela s'ajoutent des pressions politiques et sociales : l'apprentissage du français fait l'objet d'une obligation morale.

« La clé d'ici, c'est la langue. »  
(Mariam, Syrie)

Par exemple, dans la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, le gouvernement du Québec table sur le français comme vecteur d'intégration et de « pleine participation à la vie collective » (Québec, 2015a). Il y fait aussi état de la contribution de l'immigration à la vitalité du français comme un enjeu prioritaire (p. 7). Ce lien avec l'identité collective est mis en évidence dans les plus récentes orientations gouvernementales (ex. : MIFI, 2019b, p. 4-5), situant l'action du gouvernement en matière de francisation dans une double perspective : le soutien à l'inclusion des nouveaux arrivants et l'atteinte d'objectifs linguistiques politiques (Calinon, 2015; Roussel, 2018). La francisation est ainsi déployée comme le fer de lance de l'action gouvernementale pour soutenir le développement de compétences en français chez les personnes immigrantes, ce que confirment les récentes modifications apportées aux services offerts à ce titre.

De façon générale, les personnes immigrantes interrogées ont présenté la connaissance du français comme un pilier central de l'inclusion au Québec. Toutefois, leur point de vue se veut d'abord pragmatique : dans plusieurs milieux, le français est la langue d'usage et ne pas le maîtriser constitue un sérieux handicap. En effet, plusieurs ont souligné qu'une connaissance insuffisante du français représente un obstacle qui empêche la personne de se réaliser et d'agir : il découle un sentiment de fragilité d'une connaissance insuffisante du français. Sa maîtrise favorise l'immersion dans le nouveau milieu et l'acquisition des savoirs nécessaires pour fonctionner dans la société québécoise, y modeler son parcours, accéder à des ressources et entretenir des interactions sociales. Pour quelques répondantes et répondants, elle comporte également une dimension identitaire, cette langue constituant pour eux un marqueur d'appartenance à la collectivité d'adoption.

Par ailleurs, comme le rapportent St-Laurent et El-Geledi (2011, p. 27) de même que plusieurs personnes interrogées, il est possible de vivre sans apprendre le français dans certains milieux au Québec. Cependant, selon la majorité des acteurs rencontrés, sa maîtrise apparaît incontournable pour l'obtention d'un emploi, particulièrement dans une perspective de mobilité professionnelle. Paradoxalement, le travail constitue, de l'avis de plusieurs, un lieu d'acquisition et de perfectionnement du français.

47 Le jumelage interculturel vise la création de liens durables entre un nouvel arrivant et un membre de la société québécoise ou entre une famille nouvelle arrivante et une famille québécoise.

Source : Réseau du jumelage interculturel du Québec, <https://jumelageinterculturel.wordpress.com/le-jumelage-interculturel/quest-ce-que-le-jumelage-interculturel/>, page Web consultée le 8 janvier 2021.

De même, il est possible de vivre sans le français dans les autres sphères de la société, mais cela requiert le déploiement de stratégies de compensation, comme l'indiquait une personne participante :

De telles stratégies ne favorisent pas l'engagement dans les différents milieux (ex. : écoles, organismes d'action communautaire, milieux de travail), la langue devenant un frein pour l'autonomie. Plus encore, une faible connaissance de la langue crée de l'isolement. Les parcours documentés mettent en relief la situation de mères allophones qui n'ont pas fréquenté un programme de francisation et qui, confinées à la vie familiale, n'ont pas l'occasion de se créer un réseau social. La maîtrise du français devient également un élément d'importance dans le choix de s'établir à long terme au Québec. C'est particulièrement le cas pour les familles réfugiées venant de pays non francophones, ce qui peut provoquer des déchirements lorsque certains de leurs membres ont acquis la langue et d'autres non.

« Parce qu'ici, j'ai vu beaucoup de familles de mon pays. Donc, moi, j'ai créé un réseau social de presque 100 parents. On est dans la même école. Mais ils ne comprennent rien des informations très importantes de l'école. Moi, je traduis. Chaque fois, je traduis. »  
(Zhao, Chine)

Au-delà de la capacité à interagir au quotidien, la maîtrise du français devient centrale dans bien des situations et contribue à orienter le parcours des familles. Elle constitue, entre autres, un facteur d'accès à plusieurs services ou dispositifs du système éducatif. Son apprentissage ou sa consolidation sont souvent considérés comme une étape préalable, ce qui influence incontestablement le parcours, notamment pour l'intégration en emploi.

Le regard porté par les personnes interrogées sur leur parcours indique que les questions linguistiques débordent toutefois la seule francisation permettant l'intégration. C'est plutôt sous l'angle de la maîtrise des langues en usage au Québec, dans différents contextes et pour l'atteinte de divers objectifs, qu'elles situent le nœud, qu'elles soient allophones ou francophones. La prise en compte des caractéristiques et des objectifs des personnes immigrantes par le système éducatif soulève, pour celui-ci, des défis articulés autour de quatre besoins plus spécifiques en lien avec la maîtrise des langues en usage dans le contexte québécois :

- apprendre et consolider les bases du français pour les adultes allophones;
- maîtriser la langue vernaculaire (le « français québécois »);
- développer des capacités élevées en français oral et écrit pour les études ou le travail;
- connaître l'anglais pour les études ou le travail.

Les résultats de l'enquête du Conseil valident et complètent ceux de différentes recherches antérieures (voir, entre autres, Gagnon et Dion, 2018, [chapitre 4](#), qui fait référence à plusieurs travaux) et permettent de mieux saisir le rapport aux langues et les multiples facteurs qui influencent l'apprentissage du français et son usage.

### **3.1.1.3 Le besoin de comprendre et de s'appropriier les cadres de référence et les sous-cultures propres au Québec**

Faisant appel à plusieurs domaines de la littératie à la fois, le deuxième besoin relevé met en lumière l'importance de comprendre et de maîtriser les cadres de référence qui régissent la société québécoise (voir l'[encadré 17](#)) ou qui sont propres à certains de ses secteurs. Dans la grille d'analyse du Conseil ([annexe 3](#)), ce besoin est consigné sous l'appellation « éducation à la citoyenneté ». Cette idée renvoie notamment à

la connaissance des institutions, de leur fonctionnement et de leurs fonctions, à la communication non verbale, aux codes informels qui régissent les relations et aux façons de faire et d'être ou aux attitudes propres au Québec (Blain, Chanoux et Caron, 2018, p. 15). Les entrevues menées par le Conseil révèlent que la littératie à développer concerne également la connaissance de sous-cultures qui ont leurs propres cadres. Les exemples qui suivent ont été évoqués fréquemment au cours des consultations :

- le fonctionnement de l'État et de ses différentes institutions;
- les principes sur lesquels repose le fonctionnement de la société québécoise (ex. : caractère démocratique de la société, contenu et portée de la *Charte des droits et libertés de la personne*);
- la littératie financière (dans certains pays, la confiance dans les institutions bancaires est très faible pour des raisons historiques);
- le fonctionnement du système d'immigration, notamment pour le parrainage d'un proche;
- la compréhension des éléments du système d'éducation en lien avec la scolarisation des enfants ou pour ses propres besoins;
- la connaissance des codes, du fonctionnement et de la culture du marché du travail.

Portant sur des éléments explicites et implicites, le processus d'acquisition des cadres de référence de la société d'accueil place les personnes immigrantes dans des situations d'incompréhension qui requièrent du soutien :

« Quelque chose caché. Vraiment, il existe beaucoup de choses cachées. On a besoin, au début, de quelqu'un qui explique et qui dirige, qui conseille, qui accueille, qui accompagne. » (Mariam, Syrie)

### Encadré 17: Les cadres de référence

La notion de **cadres de référence** (ou de cadres culturels) met en relief la dimension structurelle et structurante de toute culture et de toute société. Elle souligne l'enracinement et la socialisation d'une personne dans une société particulière caractérisée par la présence d'une culture dominante ou de sous-cultures porteuses, entre autres, de conceptions de la famille, de rapports à l'éducation ou à la hiérarchie sociale ou même de postures par rapport au marché du travail. Ces cadres comprennent des représentations sociales, des croyances, des normes et des codes. Ils façonnent les rapports à autrui et orientent la compréhension (ou l'incompréhension) du fonctionnement d'une société (White, 2017; White et Gratton, 2017). De plus, ces cadres, dont les grandes lignes sont partagées avec les autres personnes d'une même culture, sont intériorisés et implicites. Ils varient toutefois d'une personne à une autre au sein d'une société ou d'un groupe ethnique, puisque l'expérience de vie de chaque individu teinte son regard sur le monde.

Dans les rapports sociaux entre individus, les cadres de référence peuvent constituer des freins pour la compréhension mutuelle, en particulier lorsque les personnes qui les portent sont issues de sociétés très éloignées culturellement ou lorsqu'elles ne sont pas conscientes de ces différences culturelles, lesquelles peuvent conduire à des conflits ou à l'émergence d'obstacles à l'inclusion des personnes immigrantes (Cohen-Emerique, 2015; White, 2017; White et Gratton, 2017). Pour passer outre aux incompréhensions et aux tensions interculturelles, il est possible de s'outiller et de rendre ces cadres explicites.



Renvoyant à l'enjeu précédent, l'élaboration de cette littératie repose partiellement sur la maîtrise de la langue, puisque l'information qui permet de construire ce bagage se transmet en bonne partie par la communication orale ou écrite. Elle fait aussi appel aux compétences de base en littératie, dont la compétence numérique, pour favoriser le développement, entre autres, d'une nouvelle littératie citoyenne.

Ce processus peut par ailleurs être vu comme une reconstruction de sa littératie, ce qui sous-entend une mise en lumière de ses propres cadres de référence dans un processus d'adaptation permettant de décoder la société, d'y interagir et d'y agir. La composition de ce nouveau bagage constitue une histoire en plusieurs temps, certains éléments devant être acquis rapidement et d'autres à plus long terme à travers différentes interactions.

#### 3.1.1.4 Un survol de l'offre de services

Le système éducatif offre de nombreuses ressources qui permettent à la personne immigrante de répondre aux besoins éducatifs liés à son apprentissage des langues en usage au Québec ou à la mise à jour de sa littératie et, ainsi, de participer aux différentes sphères de la société. Le développement de la littératie, autant pour ses usages relatifs à la langue ou à l'écrit que pour ceux propres à différents domaines, repose sur les interventions d'une multitude d'acteurs. L'**annexe 3** en fournit un portrait plus détaillé.

L'offre formelle de possibilités d'apprentissage du français chez les allophones est relativement bien documentée (ex. : CSE, 2013; Couture, 2019; Gagnon et Dion, 2018). Cette offre est également enrichie par une multitude d'occasions d'apprentissage non formelles qui passent souvent sous le radar (voir les exemples de l'**encadré 18**). À ce titre, les acteurs sont nombreux et viennent de tous les milieux (ex. : bibliothèques, organismes communautaires, milieu de l'emploi).

En ce qui a trait à la littératie permettant de comprendre et d'acquérir les cadres de référence qui régissent la société québécoise, le portrait de l'offre est moins bien établi. Comme pour la francisation, les apprentissages à ce titre découlent d'une multitude de possibilités, certaines étant plus visibles que d'autres, comme la session *Objectif intégration*, offerte par des organismes partenaires du MIFI<sup>48</sup>. Les consultations ont aussi révélé d'autres moyens de mettre à jour cette littératie et ont mis en relief une dynamique d'apprentissage qui se répartit tout au long du parcours, avec des phases plus intenses dont celle de l'installation.

48 « La session *Objectif Intégration* porte sur les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises exprimées par la *Charte des droits et libertés de la personne*, les codes culturels en emploi et le cadre légal dans le monde du travail. » Source : <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/region/sessions-information/objectif-integration/index.html>



### **Encadré 18 : Deux initiatives de services de francisation adaptées aux besoins de personnes en emploi**

Le Centre d'intégration multi-services de l'Ouest de l'Île propose aux propriétaires et au personnel de petits commerces de détail issus de l'immigration un site Web qui permet de s'approprier les phrases couramment utilisées dans les échanges avec la clientèle. *Mon dépanneur en français* est une initiative soutenue par l'Office québécois de la langue française (OQLF) qui propose différents scénarios de conversations correspondant aux besoins du commerce. Certains d'entre eux sont présentés sous forme d'animations, ce qui permet de comprendre les interactions courantes et les formules utilisées.

Par ailleurs, le programme *J'apprends le français* permet le jumelage linguistique entre des commerçants ou des employés et des étudiants universitaires. Lancé en 2016 par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain, ce programme vise à développer les compétences linguistiques des propriétaires de commerces ou des membres de leur personnel tout en maintenant la productivité de leur établissement. Cette approche *in situ* permet d'intégrer les apprentissages et de leur donner du sens rapidement. Les ateliers sont personnalisés selon les besoins et la situation. L'objectif est de contribuer à l'intégration linguistique des immigrantes et des immigrants allophones, et de leur permettre d'offrir leurs services en français. L'apport de la communauté est également sollicité par des affiches qui invitent la clientèle des commerces participants à soutenir les participantes et les participants dans leur apprentissage du français.

Plusieurs personnes ont fait part de leur processus d'appropriation du Québec depuis l'étranger. Elles ont entrepris des recherches systématiques sur Internet (pages Web, vidéos) et les réseaux sociaux pour s'approprier différents domaines : éducation, emploi, logement, éléments relatifs à la culture. Certains ont indiqué qu'ils avaient eu recours à des plateformes gouvernementales en ligne (ex. : Service d'intégration en ligne [SIEL] du MIFI) qui permettent, entre autres, « de connaître un peu la façon de penser, la façon de parler, de prononcer certains mots » (Horore, Cameroun). Plusieurs participantes et participants recommandent d'ailleurs de développer davantage ces plateformes permettant d'amorcer à distance son appropriation de la culture et des cadres du Québec.

Toutefois, il ne suffit pas de comprendre à distance. Une part des apprentissages requis relève de l'implicite et de l'expérience d'interaction. En outre, plusieurs personnes bien préparées ont senti les repères qu'elles avaient acquis fondre après leur arrivée. Elles ont alors eu recours aux services d'accueil (voir le deuxième nœud) pour valider leur compréhension et acquérir les éléments manquants. Une formation à caractère plus formel, des services de conseil structurés et objectifs ainsi que de l'accompagnement permettent de construire sa compréhension des cadres de référence nécessaires pour prendre en charge son parcours d'inclusion. À ce titre, les immigrantes et les immigrants consultés ont eu recours aux services d'une multitude d'acteurs.

En adoptant la perspective des personnes immigrantes, on constate qu'il est difficile de délimiter clairement le champ d'activité de chacun des acteurs impliqués, puisque leurs interventions, même lorsqu'elles concernent un domaine spécifique, contribuent à la construction plus globale du bagage des nouveaux arrivants. En outre, il importe moins, pour les personnes immigrantes, de questionner

exactement la bonne personne que d'obtenir la bonne information. Certains intervenants, notamment les enseignantes et les enseignants des programmes de francisation, deviennent des références pour toutes sortes de questions, même si cela ne fait pas partie de leur mandat et peut poser des problèmes.

Les personnes immigrantes consultées ont évoqué des milieux qui ont contribué à la reconstruction d'une littératie citoyenne. Ainsi, les services d'accueil offerts par le gouvernement du Québec à l'aéroport, bien qu'ils soient limités et qu'ils se déroulent à un moment où l'état d'esprit des personnes immigrantes n'est pas optimal, représentent un premier contact structurant. Les programmes de francisation du MIFI et du MEQ ont aussi été mentionnés par plusieurs personnes, puisque le développement d'une compétence interculturelle fait partie du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec, élaboré par ces deux ministères (Boutin et autres, 2011, p.11-12).

Par ailleurs, le milieu communautaire demeure, pour une majorité de personnes, un point d'ancrage très important favorisant leur apprentissage des codes de la société québécoise. Les personnes qui ont eu recours aux services des organismes communautaires (ex. : accueil et intégration, mesures et services en employabilité, formation sur les droits et recours, alphabétisation et francisation, formation sur les compétences parentales, activités culturelles) considèrent ce passage comme marquant, l'une d'elles ayant même mentionné que le soutien trouvé lui avait permis de « commencer à revivre » (Hannah, République du Congo). Comme le soulignait le Conseil dans un avis précédent portant sur l'éducation populaire (2016a), le fonctionnement même de plusieurs de ces organismes est pensé pour favoriser le développement du pouvoir d'agir des personnes qui participent à leurs activités. Des intervenantes et des intervenants ont rapporté que le recours à leurs services se produit à différents moments du parcours des personnes immigrantes, parfois même plusieurs années après l'arrivée au pays.

Du côté des centres d'éducation des adultes, en plus des formations régulièrement offertes (ex. : alpha-francisation, francisation, intégration socioprofessionnelle), les consultations ont révélé une offre d'ateliers répondant aux besoins détectés par le personnel (ex. : démystifier le rôle de la DPJ, établir une confiance envers les services de police, développer les compétences parentales dans le contexte Québécois, connaître les services offerts par les organismes communautaires locaux). Ces ateliers reposent en partie sur des collaborations avec d'autres organisations publiques, parapubliques ou communautaires (ex. : CLSC, cuisines collectives), ce qui contribue à la construction de la littératie citoyenne.

En ce qui a trait aux autres milieux du système d'éducation, l'offre la plus appréciée par les familles concerne les services liés à l'information scolaire ou à l'orientation. Les consultations ont mis en relief une offre qui dépasse l'expérience scolaire et qui contribue aussi au développement d'une meilleure connaissance de la société. Par ailleurs, la formation elle-même, peu importe le milieu ou son objet, constitue un moyen d'appropriation des cadres de référence, que ce soit par son contenu ou les interactions qu'elle suscite.

En ce qui concerne les milieux de travail, au-delà des apprentissages informels que le fait d'occuper un emploi comporte, les consultations indiquent également des mesures contributives mises en place par certains employeurs, notamment du côté des moyennes et des grandes entreprises. Quelques employeurs prennent soin d'encadrer davantage l'intégration des employées et des employés issus de l'immigration, parfois même hors du milieu de travail. Dans certaines entreprises, la préparation des équipes de travail est également prise en compte, par exemple par de la formation relative aux relations interculturelles.

Dans les mêmes milieux, des organisations syndicales offrent des séances d'accueil et d'intégration qui portent, entre autres, sur les conventions collectives, les droits des travailleuses et des travailleurs ou le fonctionnement de la vie syndicale. La formation offerte peut aussi s'inscrire dans une perspective

d'éducation populaire qui vise le soutien à l'exercice de la citoyenneté, notamment par l'engagement syndical. La formation et le soutien offerts établissent alors un pont entre le monde du travail et la citoyenneté :

« Je pense honnêtement que je dirais qu'aujourd'hui, qui je suis, c'est grâce à mon union, à mon syndicat. Il m'a aidé beaucoup. Il m'a cultivé, il m'a fourni l'information de base et l'information complexe aussi. Je pense que jusqu'à date aussi... dans quelques mois aussi, je vais continuer à me former plus. Je pense que ça, c'est la première chose qu'on devrait avoir, l'information. Accès à l'information. » (Luciano, Pérou)

Finalement, les entretiens ont fait ressortir le rôle important que jouent la famille élargie, les réseaux sociaux (tant numériques que réels), les communautés religieuses et les associations ethniques ou linguistiques. Il s'agit d'une précieuse source d'information et de conseils qui, néanmoins, demande du discernement et un sens critique. Plusieurs personnes ont mentionné qu'elles devaient contrevérifier les renseignements sensibles, puisque l'objectivité fait parfois défaut et que l'information peut être périmée. Ces réseaux permettent d'obtenir une rétroaction rapide pour répondre à certains besoins urgents, mais l'objectivité n'y est pas toujours de mise.

### 3.1.2 Ce que les consultations mettent en relief

Les récits recueillis auprès des personnes immigrantes consultées évoquent divers défis quant au développement de la littératie. Ces propos sont complétés par ceux d'acteurs du système éducatif ainsi que par des recherches menées à propos des nouveaux arrivants. Les constats établis par le Conseil découlent des deux besoins déjà évoqués, soit maîtriser les langues en usage dans le contexte québécois ainsi que comprendre et s'appropriier les cadres de référence et les sous-cultures propres au Québec. Les propos des personnes interrogées révèlent différents défis pour le système éducatif<sup>49</sup>.

#### 3.1.2.1 Pour les adultes allophones, des obstacles relatifs à la francisation et à la consolidation des bases du français

L'enquête du Conseil permet de constater que des obstacles de différentes natures se dressent pour l'apprentissage des bases du français au Québec. L'importance accordée à la maîtrise de cette langue n'est pas en cause, puisqu'une majorité de personnes rencontrées ont souligné qu'elle était nécessaire pour être en mesure de participer à la société québécoise et d'y tracer son parcours<sup>50</sup>. L'ECINA confirme d'ailleurs l'importance perçue de la maîtrise du français pour l'installation (Advanis Jolicœur, 2016, p. 105, tableau 116). En 2017, le Vérificateur général du Québec rapportait de faibles taux

« Quand je suis arrivée ici, je ne parlais rien français. »  
(Luisa, Venezuela)

49 Rappelons que les personnes interrogées sont arrivées au pays à différents moments entre 2009 et 2019. Puisque les services éducatifs s'adressant aux personnes immigrantes évoluent, l'analyse proposée prend en compte le fait que certaines situations rapportées, qui remontent à plusieurs années, seraient vécues différemment aujourd'hui (ex. : admissibilité au programme de francisation du MIFI pour les personnes arrivées il y a plus de cinq ans).

50 Il est à noter que la majorité des personnes rencontrées ont passé l'entrevue en français. Aussi le portrait dressé dans ce chapitre concerne-t-il principalement les immigrantes et les immigrants qui évoluent au Québec en français. St-Laurent et El-Geledi (2011) abordent la question des choix linguistiques dans leur rapport sur l'intégration linguistique professionnelle d'immigrantes et d'immigrants dans la métropole.

de participation aux cours de français offerts par le MIFI chez les personnes qui déclaraient ne pas connaître le français lors de leur admission, ces taux se situant autour de 30 % (2017, p. 18). Au cours des dernières années, la situation s'est améliorée. Tout de même, les taux de participation pour les personnes admises au cours des 3 dernières années dépassent à peine 50 % (MIFI, 2020c, p. 7). Les témoignages recueillis par le Conseil indiquent que les paramètres des services offerts doivent être repensés pour susciter la participation et soutenir l'engagement.

Une grande part des personnes rencontrées ont fréquenté les classes de francisation offertes par le MIFI et ses partenaires ou le programme d'études *Francisation* offert par les centres d'éducation des adultes. Leurs récits indiquent que ce passage a contribué à construire ou à enrichir leur connaissance de la langue, mais qu'il n'a pas suffi à répondre à leurs besoins. Elles ont eu recours à une multitude de stratégies pour établir leur connaissance du français. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue est un long processus. En témoignent les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) pour le Québec, qui montrent des niveaux de compréhension de textes plus faibles chez les immigrantes et les immigrants, peu importe le moment de leur admission, que chez les personnes nées au Canada (Desrosiers et autres, 2015, p. 187).

### → Des écueils qui se dressent pour la francisation avant l'arrivée au Québec

Une solution mentionnée par plusieurs personnes et empruntée par certains consiste à amorcer sa francisation ou à poursuivre son acquisition du français avant même d'arriver au Québec, une pratique en hausse, notamment avec l'accroissement de l'offre de francisation en ligne du MIFI (Couture, 2019)<sup>51</sup>. Quelques moyens sont offerts par ce ministère pour permettre d'y arriver, dont les cours de français en ligne et le remboursement d'une partie des frais d'inscription pour l'apprentissage dans une école de langues partenaire située dans le pays d'émigration.

Si cette piste apparaît prometteuse, on note toutefois que les conditions nécessaires ne sont pas toujours réunies pour qu'on puisse s'y engager, que ce soit en ligne ou en personne. Plusieurs raisons ont été soulignées par les personnes immigrantes rencontrées : coûts très élevés, disponibilité de la formation, situation de la famille (pays en guerre, vie dans un camp de réfugiés), absence d'un accès à Internet, motivation tiède pour l'apprentissage en l'absence de la certitude d'une réponse positive à la demande d'immigration.

### → Des facteurs de différentes natures qui influencent l'engagement et l'apprentissage

Les réponses données lors des entrevues indiquent que le niveau de difficulté perçue de l'apprentissage du français peut varier considérablement selon les personnes et leurs caractéristiques. De plus, les conditions d'apprentissage ne sont pas toujours optimales et l'engagement dans la démarche, tout comme l'apprentissage de la langue lui-même, peut en être affecté. Différents facteurs interagissent dans cette dynamique.

Les facteurs mentionnés sont tout d'abord de nature personnelle. À cet égard, les entrevues ont soulevé des éléments de nature linguistique (ex. : proximité ou éloignement entre la langue maternelle et le français, connaissance d'autres langues), d'autres liés à l'expérience éducative antérieure (ex. : niveau de scolarité,

51 Le contenu des cours de français en ligne des stades intermédiaire et avancé du MIFI a été mis à jour en 2020.

alphabétisme, conception d'un enseignement efficace de la part des apprenantes et des apprenants<sup>52</sup>) ainsi que certains relatifs à la motivation (ex. : utilité perçue, effort à fournir<sup>53</sup>, rapport à l'apprentissage, «effet enseignant»). Les personnes rencontrées ont également mentionné l'effet des caractéristiques individuelles. Tout d'abord, l'âge des apprenantes et des apprenants a été souligné comme un facteur pouvant influencer l'apprentissage, ce que note également Prévost (2021) dans sa thèse. D'une part, ce facteur relève de la perception de soi et de ses capacités, comme le soulignent les propos de personnes interrogées; d'autre part, il peut affecter la capacité réelle d'apprentissage. Les personnes interrogées ont également mentionné des cas de membres de leur entourage qui vivent avec des handicaps (physiques ou mentaux) ou qui composent avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage. La disposition à apprendre dépend aussi de l'état d'esprit de l'apprenante ou de l'apprenant potentiel : stress, santé mentale et physique, choc culturel ou post-traumatique (notamment pour les personnes réfugiées) sont autant d'éléments qui ne permettent pas de s'engager pleinement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Plusieurs personnes ont aussi souligné une impression d'urgence liée au parcours migratoire et aux impératifs de l'installation et de la vie familiale, ce qui affecte l'état d'esprit.

De plus, des facteurs situationnels qui agissent autant sur l'engagement dans une formation en francisation que sur la disponibilité de la personne pour l'apprentissage de la langue ont été soulevés : ressources financières insuffisantes se traduisant par une situation de pauvreté; structure familiale; construction culturelle des rôles sociaux (dont le rôle de la femme au sein de la famille et les prescriptions culturelles ou religieuses) et remise en question dans le contexte de l'immigration; responsabilités familiales (qui renvoient au principe des vies liées) et accès à des services de gardiennage; transport en commun mal adapté ou indisponible. Certaines initiatives déployées témoignent de la prise en compte de ces facteurs (voir l'**encadré 19**).

Par ailleurs, les entrevues menées par le Conseil mettent en relief des facteurs informationnels et institutionnels qui se rapportent au système éducatif, à ses procédures et à ses pratiques. Des problèmes relatifs au processus en amont de la formation ont été mentionnés : portrait clair des différentes possibilités d'apprentissage du français (autres que l'offre du MIFI) et conseils adaptés; classement dont la fiabilité

52 À ce propos, certains répondantes et répondants estiment que les cours de français soutenus par le MIFI et les centres d'éducation des adultes manquent de rigueur. Selon eux, il est plus «payant» de s'inscrire, par exemple, à un programme conduisant à un certificat universitaire en français, langue seconde, puisque l'apprentissage y serait plus structuré (ex. : devoirs à rendre) et permet d'aborder davantage l'écrit. Prévost (2014), dont les travaux portent sur cette question, souligne que les différences entre les conceptions de l'enseignement (ex. : l'apprentissage par cœur ou la récitation, alors que l'approche préconisée par le MIFI est axée sur l'expression de ses opinions en classe) peuvent être défavorables à l'apprentissage.

53 L'effort à fournir pour apprendre le français, qui se traduit, entre autres, par un temps long à investir en formation, est mentionné comme un facteur de désengagement ou de bifurcation, notamment lorsqu'il est conjugué avec d'autres facteurs (ex. : ressources financières insuffisantes, nécessité d'assurer le bien-être de sa famille, projet d'études permettant d'accéder au marché du travail). Plusieurs personnes ont mentionné qu'elles avaient abandonné le programme de francisation parce qu'elles devaient aller travailler ou qu'elles envisageaient un chemin plus court pour atteindre leurs objectifs professionnels. Comme St-Laurent et El-Geledi (2011, p. 38) le rappellent, «le temps n'est pas élastique», si bien que des choix doivent être faits entre celui nécessaire pour la famille, qui permet de s'assurer un revenu, celui qui sert à régler les questions administratives ou à effectuer les démarches de réunification, celui qui est consacré à la formation, etc. Cette question de la gestion du temps et de la conciliation entre différentes responsabilités qui incombent aux adultes immigrants traverse d'ailleurs le discours des personnes rencontrées.

était remise en doute (offre du MIFI)<sup>54</sup>; procédure d'inscription lourde ou requérant des documents officiels (offre du MIFI). À ces égards, la révision de l'offre en cours semble améliorer l'accès. L'emplacement peu stratégique du lieu de formation à temps plein proposé par le MIFI et des locaux excentrés d'autres prestataires, en relation avec la disponibilité du transport en commun, fait également partie des facteurs de désengagement mentionnés.

En ce qui a trait à l'organisation de la formation, de nombreux commentaires ont été émis :

- problèmes d'accessibilité à la francisation dans certaines régions (disponibilité des services) et en milieu de travail;
- intensité de la formation à temps complet (de 25 à 30 heures par semaine) dans le contexte de l'installation et manque de temps pour les autres responsabilités qui incombent à des adultes;
- horaire et flexibilité de la formation à temps plein, ce qui constitue d'ailleurs un facteur d'abandon important (30,4 % des abandons) relevé par l'ECINA (Advanis Jolicœur, 2016, p. 7);
- durée totale de la formation à temps plein (trop longue pour certains, insuffisante pour d'autres);
- composition des groupes: hétérogénéité des langues d'origine, des pays de provenance ainsi que des profils (âge, genre, scolarité, histoire de vie) et, parfois, disparités importantes entre les niveaux dans un même groupe (entre autres en région);
- manque de continuité et d'uniformité de la formation offerte par différents prestataires (ex.: décalages dans la mise en œuvre des programmes de francisation du MIFI et du MEQ<sup>55</sup>, alors que les personnes passent de l'une à l'autre assez fréquemment).

### **Encadré 19 : Le Programme de francisation des parents du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, un exemple de solution adaptée à la situation des apprenantes et des apprenants**

Des cours de francisation sont offerts aux parents d'élèves dans plusieurs écoles du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys afin de soutenir leur participation au parcours scolaire de leurs enfants. Depuis 2010, environ 300 parents nouvellement arrivés au Québec sont ainsi outillés, chaque année, en français pour accompagner leurs enfants. Une dizaine de thèmes sont abordés, par exemple le bulletin, les services spécialisés offerts par l'école (ex. : orthopédagogie, psychologie), la préparation aux saisons et le rôle du conseil d'établissement.

54 Au moment de réaliser les entrevues, le classement pour les cours de francisation offerts par le MIFI reposait en bonne partie sur un dispositif en ligne qui requérait notamment une bonne littératie numérique et l'accès à un appareil approprié. Les formulaires et les instructions étaient rédigés en français. Ce dispositif a été abandonné en 2019 et l'approche de classement a évolué depuis.

55 Depuis 2011, les programmes de francisation déployés par le MIFI et le MEQ renvoient à des cadres communs (voir Couture, 2019, p. 20-21). La mise en œuvre de ces programmes révèle toutefois des décalages entre l'offre du MIFI et celle du MEQ.



D'une durée de 60 heures réparties sur 10 semaines, ces cours gratuits sont offerts dans une vingtaine d'écoles primaires. S'ils ne visent pas l'acquisition d'une maîtrise élevée du français, ils sont pensés pour accroître le pouvoir des parents dans un domaine important de la sphère familiale et être les plus accessibles possibles, notamment pour les femmes. Ils peuvent par ailleurs constituer une initiation au français pour plusieurs personnes.

D'autres facteurs concernent l'approche pédagogique et le contenu de la formation à temps plein dans les premiers niveaux de francisation. Par exemple, la place accordée à l'écrit et le niveau atteint à l'issue des quatre sessions apparaissent insuffisants à certains. Le rythme de la formation est aussi perçu de façon variable (ex. : temps de parole disponible, place de la composante culturelle).

Finalement, le soutien financier apparaît comme un facteur central dans l'engagement et la réussite en ce qui concerne la francisation, ce dont témoigne d'ailleurs l'augmentation de la participation à ce programme depuis l'amélioration du soutien prévu par le MIFI. Ce soutien pour la formation à temps plein est apprécié, mais son niveau apparaît insuffisant, même avec les améliorations récentes. Le recours au travail à temps partiel en plus de la francisation est fréquent, ce qui ajoute des difficultés à l'apprentissage. Certaines personnes ne se sont pas inscrites au programme de francisation ou l'ont abandonné pour assurer la sécurité financière de leur famille. D'autres ont cumulé le travail à temps plein avec la francisation à temps partiel, à un rythme qu'elles n'ont pu soutenir longtemps.

Les effets de ces différents types de difficultés ont notamment été signalés dans un rapport du Vérificateur général du Québec (VGQ) déposé à l'automne 2017, qui soulignait que plusieurs personnes ayant déclaré ne pas connaître le français à leur arrivée ne se prévalaient pas de l'offre de cours soutenue par le MIFI et que ce dernier n'effectuait aucun suivi auprès de ces personnes. De plus, une proportion significative des inscrites et des inscrits abandonnaient en cours de session. De même, selon ce rapport, « [I]a vaste majorité des participants aux cours de français du [MIFI] n'ont pas atteint le seuil d'autonomie langagière, lequel facilite l'accès au marché du travail et permet d'entreprendre des études postsecondaires » (VGQ, 2017, p. 3)<sup>56</sup>.

56 L'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes, qui constitue un référentiel commun au MIFI et au MEQ pour les cours de français offerts aux nouveaux arrivants, établit 12 niveaux pour chacune des 4 compétences langagières (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite). Cette échelle comprend trois stades, chacun se subdivisant en quatre niveaux – débutant (1-4), intermédiaire (5-8) et avancé (9-12) – pour les quatre compétences langagières.

Selon le VGQ, une personne se situant au niveau 8 pour les quatre compétences langagières est considérée comme ayant atteint le seuil de l'autonomie langagière exigé pour la vie courante, le travail ou le début des études postsecondaires. Ce seuil serait celui attendu par le MTESS pour favoriser l'accès au marché du travail (VGQ, 2017, p. 20). Le rapport indique que la majorité des personnes ayant suivi des cours de français n'atteignaient que le niveau 3 ou 4 de l'échelle (VGQ, 2017, p. 23).

Il faut tout de même noter que l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes n'établit pas clairement de seuils d'autonomie langagière, sauf pour la compétence en production orale, pour laquelle il est spécifié que la personne qui atteint le niveau 7 communique de façon autonome.

Depuis la parution de ce rapport du Vérificateur général du Québec, l'offre de francisation du MIFI a été revue : une quatrième session à temps complet a été ajoutée dans le parcours et le niveau 8 est maintenant au programme. Le Ministère a également pris des moyens pour rendre l'offre plus attrayante, ce qui semble fonctionner, comme en témoigne le nombre croissant de participantes et de participants (MIFI, 2020c).

L'offre de cours de français à temps complet actuellement déployée par le MIFI s'organise autour des niveaux débutants (de 1 à 4) et intermédiaires (de 5 à 8) de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2011). Malgré les améliorations apportées, plusieurs personnes inscrites à temps plein terminent les 4 sessions d'apprentissage usuelles de 11 semaines avec un niveau inférieur à celui requis pour la poursuite des études ou l'intégration d'un emploi, notamment en ce qui a trait à l'écrit : peu de personnes atteignent le niveau 8 à l'issue d'une année de francisation. Plusieurs poursuivent leur apprentissage par d'autres moyens. L'apprentissage d'une langue demeure un long processus.

Les facteurs rapportés plus haut permettent de comprendre la diversité des parcours empruntés par les personnes immigrantes ainsi que les dynamiques qui conditionnent leur apprentissage du français et leur engagement dans un tel processus. Ils mettent aussi en lumière des éléments à prendre en compte dans le déploiement d'une offre visant à soutenir l'apprentissage du français (ex. : certains facteurs personnels et situationnels) et d'autres qui touchent directement les politiques publiques, notamment en ce qui concerne certains facteurs informationnels, situationnels et institutionnels.

Par ailleurs, si ces facteurs influencent l'apprentissage initial du français, plusieurs d'entre eux sont également à prendre en considération en ce qui a trait aux besoins de consolidation et de perfectionnement de sa maîtrise.

### → **Un apprentissage qui emprunte des temps et des modes diversifiés dans chaque parcours**

L'apprentissage du français est long par définition. Les entrevues réalisées montrent le grand besoin de flexibilité des familles pour cet apprentissage selon leurs caractéristiques, leur situation et leurs objectifs. Les divers parcours illustrent bien non seulement la multiplicité des modes et des moyens d'apprentissage possibles, mais aussi comment cet apprentissage s'organise de façon différente dans le temps. Ainsi, pour certains allophones, l'apprentissage du français s'est amorcé avant l'arrivée au Québec<sup>57</sup>. Pour d'autres, il débute peu de temps après l'arrivée, alors que, pour d'autres encore, il s'amorcera plus tard, voire des années après l'installation. Certaines personnes, devant un enchevêtrement de facteurs, n'entreprendront aucune formation formelle ou non formelle permettant la francisation. La langue sera alors apprise « sur le tas » avec un niveau de maîtrise très variable.

L'apprentissage du français représente aussi un processus dont le rythme et les modalités varient d'une personne à l'autre. Il a été documenté que certains entreprendront une session de francisation à temps plein offerte par un organisme partenaire du MIFI ou un centre d'éducation des adultes peu après leur arrivée au Québec, pour ensuite travailler à temps plein et, après quelques mois, reprendre la francisation

57 Près de 36 % des répondantes et des répondants sans égard à leur langue maternelle, selon les résultats de l'Enquête sur les cheminements d'intégration des personnes immigrantes nouvellement arrivées (Advanis-Jolicœur, 2016, p. 72).



à temps partiel le soir. D'autres pourront amorcer un parcours de francisation pour l'abandonner au profit d'un certificat universitaire en langue seconde. D'autres vont se consacrer entièrement à la francisation à temps plein pour une année complète avant de s'engager dans des études ou de viser l'intégration en emploi. Un autre cas de figure documenté est que des personnes ayant une certaine connaissance de la langue française à leur arrivée choisiront d'entreprendre, sans passer par la francisation, une formation professionnelle ou un programme conduisant à une attestation d'études collégiales, avec le double objectif de parfaire leur connaissance de la langue et d'entrer rapidement sur le marché du travail. Certaines ont entrepris leur francisation avant même le départ de leur pays et la poursuivent en sol québécois.

Par ailleurs, quelques personnes rencontrées ont souligné que, hors de la formation formelle, le monde du travail représente un moyen d'acquérir des compétences en français, puisqu'on y côtoie des francophones. Par contre, l'efficacité de cet apprentissage plus informel repose en partie sur l'environnement linguistique propre à chaque milieu de travail (ex. : la présence de plusieurs travailleuses et travailleurs parlant un même idiome dans un milieu les amènera souvent à recourir à cette langue; un milieu de travail où l'anglais prédomine peut amener des allophones à privilégier l'apprentissage de cette langue). Des personnes interrogées ont également mentionné que certains milieux de travail offrent aussi de la francisation ou des cours de développement des compétences de base à temps partiel.

Les parcours d'apprentissage des bases du français qui ont été documentés témoignent donc de modalités multiples (ex. : formation à temps plein ou à temps partiel, activités de loisir permettant de converser, interactions avec des enfants scolarisés en français, apprentissage informel) et se déroulent dans le temps de façon personnalisée. Selon les aléas de la vie, ils présentent des discontinuités et des intensités variables, des accélérations et des ralentissements. En outre, un certain niveau de compétence atteint peut sembler suffisant à la locutrice ou au locuteur à un moment de son parcours et lui apparaître comme un obstacle à la réalisation de ses aspirations à un moment ultérieur.

En somme, les propos des personnes interrogées ont souligné l'importance d'avoir accès à des moyens d'apprentissage flexibles et diversifiés qui tiennent compte de leurs besoins et de leur disponibilité. Ces moyens doivent également être pensés globalement, dans la complémentarité. Les entrevues ont également montré l'importance d'avoir accès à de l'information sur les multiples possibilités d'apprentissage du français, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles. À cet égard, le Conseil note que l'information devrait être regroupée et facilement accessible.

### → Une insuffisance d'occasions de consolidation et de développement des compétences déjà acquises

Par-delà la formation formelle ou non formelle, les entrevues menées par le Conseil ont mis en lumière d'autres besoins en lien avec l'appropriation du français : la consolidation et le développement des compétences déjà acquises. À ce titre, plusieurs personnes rencontrées ont indiqué que les occasions de parler le français de façon soutenue manquent hors des contextes d'apprentissage formels, ce que notait également l'étude de St-Laurent et El-Geledi (2011, p. 60-64).

Plusieurs ont souligné l'importance d'entretenir des relations avec des francophones, natifs ou non du Québec, mais ont du même coup mentionné que la construction d'un réseau de ce type n'est pas aisée. On a noté que la participation à un programme de formation (ex. : intégration socioprofessionnelle, programme menant à un diplôme d'études professionnelles [DEP] ou à une AEC), entre autres lorsqu'une part de la formation est réalisée en milieu de travail par des stages, constitue par la bande un moyen

de se créer un réseau et de parfaire ses compétences en français. Il en va de même pour les activités et les ateliers donnés par des organismes communautaires, dont ceux offrant une gamme étendue de services en français ainsi que ceux spécialisés dans le domaine de l'employabilité. D'autres ont aussi mentionné les activités de certaines bibliothèques municipales et l'engagement dans des actions bénévoles. Enfin, comme il a été signalé précédemment, les milieux de travail peuvent constituer un lieu de consolidation du français.

Il ressort donc de ces propos un besoin de développer ou de mettre en valeur des occasions de consolidation et de développement des compétences déjà acquises.

### → Une réponse difficile aux besoins des allophones peu scolarisés et des francophones peu alphabétisés

La complexité de l'apprentissage du français pour de nombreux adultes allophones peu scolarisés ou francophones peu alphabétisés a été soulevée par des acteurs de l'éducation qui œuvrent notamment auprès de personnes réfugiées, dont des centres d'éducation des adultes et des organismes communautaires. Les difficultés mentionnées, qui demandent, dans la mesure du possible, des approches personnalisées qui dépassent la formation, sont multifactorielles : sous-scolarisation, problèmes de santé mentale causés par des traumatismes, responsabilités familiales, monoparentalité, problèmes d'adaptation au Québec, difficultés ou troubles d'apprentissage et de comportement, santé fragile, etc. D'ailleurs, pour plusieurs, l'apprentissage ne s'amorce réellement qu'après plusieurs mois d'adaptation.

Au-delà des facteurs individuels qui rendent l'apprentissage ardu, il ressort des entrevues un enjeu d'adaptation des services et de flexibilité des programmes des différents partenaires ministériels visant à soutenir le développement du pouvoir d'agir et l'atteinte du bien-être chez ces personnes dont le parcours antérieur est souvent trouble. Si ces problèmes touchent notamment les personnes réfugiées allophones, la situation particulière des francophones peu alphabétisés a également été rapportée, quelques intervenants ayant souligné que ces derniers ne sont pas toujours dirigés vers des services qui répondent aux particularités de leur situation (ex. : alpha-francisation ou francisation)<sup>58</sup>.

À ce titre, les difficultés mentionnées lors des consultations concernent :

- le programme Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA), qui serait parfois offert trop tôt après l'arrivée au Québec et qui ne serait pas adapté à toutes les personnes ni appliqué de façon cohérente d'un prestataire à l'autre<sup>59</sup>;
- le besoin de démystifier, auprès des partenaires qui financent les services et qui soutiennent la participation des adultes, la différence entre la francisation et l'alphabétisation, la première constituant une étape préalable à la seconde, qui requiert une certaine connaissance de la langue

58 Le rapport d'une journée d'étude sur l'alpha-francisation au Québec (ICEA, 2020b) souligne la confusion qui existe entre les champs de la francisation, de l'alphabétisation et de l'alpha-francisation, lesquels ne répondent pas aux mêmes besoins en matière d'apprentissage de la langue.

59 À cet égard, des travaux menés par le MIFI seraient en cours. Comme le rapporte Couture (2019, p.24), un programme-cadre de francisation pour les personnes immigrantes ayant des compétences peu développées en littératie et en numératie serait en cours d'élaboration en collaboration avec le MEQ. Le VGQ a d'ailleurs formulé une recommandation à cet égard dans le rapport de son audit de performance sur la francisation des personnes immigrantes (2017).

française orale pour appuyer les apprentissages de la langue écrite. Cette confusion a parfois des effets sur le financement de services nécessaires ou le soutien financier offert aux personnes. Des acteurs interrogés ont ajouté que la durée du soutien prévu est trop courte dans bien des cas;

- les programmes ministériels, qui n'offrent pas la latitude nécessaire pour tenir compte du besoin de personnaliser la prestation de services. Cette situation demande du temps aux intervenantes et aux intervenants, qui doivent trouver des solutions pour composer avec les règles administratives afin d'offrir les services requis<sup>60</sup>;
- le découpage de l'action gouvernementale selon des missions distinctes. Ce fonctionnement en vase clos nuit à la mise en place de continuums de services débordant la formation (ex. : inclure des services psychosociaux) et permettant à ces élèves d'atteindre un certain niveau de français et, de façon plus générale, de développer leur autonomie de façon à soutenir leur participation à la vie collective et leur intégration en emploi (ex. : dans une entreprise d'insertion).

### → Les défis de l'organisation de services de francisation de qualité hors des grands centres urbains

- Les entrevues menées auprès d'acteurs qui travaillent hors des grands centres urbains ont soulevé les défis que pose l'organisation de la francisation dans leurs milieux, compte tenu du petit nombre de personnes visées et des exigences budgétaires du MEQ et du MIFI pour la formation de groupes. Cette difficulté est accrue par la disparité des niveaux de compétence en français. Offrir les services de francisation avec de telles contraintes demande alors de faire des choix et d'user de créativité pour que les personnes immigrantes puissent avoir accès à une formation à temps partiel qui leur permettra d'acquérir des bases. Ces solutions reposent également sur la flexibilité du personnel enseignant, qui doit accepter de composer avec des programmes différents et de personnaliser l'apprentissage.
- Ailleurs, la possibilité même d'offrir des services de francisation est freinée par l'incapacité d'embaucher du personnel enseignant et une demande trop faible pour qu'un groupe soit formé.

### 3.1.2.2 Des occasions insuffisantes d'acquérir le français québécois

#### → Une langue vernaculaire qui constitue souvent un obstacle et dont l'acquisition demande des interactions fréquentes

« L'évaluateur lui demande: "Démancez-moi cette patente." » (Issam, intervenant dans le milieu communautaire)

Pour plusieurs personnes immigrantes, autant allophones que francophones, le français utilisé au quotidien par la population native du Québec – la langue vernaculaire – peut représenter une barrière à la communication et à la compréhension. Cet obstacle s'ajoute souvent à une maîtrise de la langue française

60 Du côté du MIFI, le Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration, mis en place en 2019, offrirait aux partenaires la flexibilité nécessaire pour personnaliser la réponse aux besoins. Étant donné sa mise en place récente, les travaux du Conseil n'ont pas permis de jauger les effets possibles de ce programme. La concertation et la collaboration entre les différentes organisations demeurent toutefois un problème central.

à consolider. Plusieurs ont rapporté que le français québécois utilisé dans les interactions quotidiennes ne correspond pas à celui appris à l'étranger ou même dans les cours de francisation, où les nouveaux arrivants apprennent une langue plus proche du français international. L'apprentissage de la langue vernaculaire par des mécanismes formels s'avère difficile, alors qu'elle est présente dans la vie courante au Québec. Il en résulte que les personnes immigrantes ont souvent plus d'aisance à communiquer en français dans un contexte formel (ex. : dans les cours de francisation, en formation universitaire) que dans des situations informelles. Les difficultés liées à la langue parlée peuvent également orienter les relations sociales vers des locutrices et des locuteurs dont le français est plus formel.

Comme le soulignait une personne interrogée, un double apprentissage du français doit être réalisé : « Apprends le français, mais apprends aussi le français d'ici » (Carmen, Colombie). Cette situation touche autant les francophones que les allophones et ses conséquences diffèrent selon les contextes. Ainsi, si les effets sont limités dans une situation de communication informelle, il en va autrement pour la compréhension d'informations à propos d'une démarche administrative, dans un processus d'évaluation des compétences, lors d'une entrevue d'embauche ou lorsqu'un problème urgent doit être résolu. Globalement, cela contribue à un sentiment moindre d'efficacité personnelle en français pour plusieurs personnes immigrantes et à une perte de confiance dans leur capacité à échanger avec la population native, ce qui constitue une barrière à l'inclusion.

Si de nombreux moyens et lieux permettent d'apprendre le français, maîtriser la langue vernaculaire relève davantage de l'apprentissage expérientiel et repose surtout sur les contacts avec la population native. Or, en tant qu'adultes, certaines personnes rencontrées ont soulevé que les occasions ne sont pas si fréquentes et que se créer des réseaux de connaissances ne va pas de soi<sup>61</sup>. Un cercle vicieux apparaît : un sentiment d'efficacité moindre dans la langue vernaculaire rend plus difficile l'engagement auprès de celles et ceux qui la parlent, ce qui diminue le nombre d'occasions de contact avec cette langue. Inversement, des initiatives comme le jumelage interculturel offrent des occasions de dénouer ces difficultés communicationnelles.

### → Des difficultés posées par la langue vernaculaire qui se constatent aussi en formation et en emploi

Les organismes qui œuvrent auprès des personnes immigrantes montrent l'existence et les effets de difficultés communicationnelles en contexte de formation formelle (notamment en formation professionnelle et technique) ou d'emploi. Ils soulignent, entre autres, que des enseignantes et des enseignants ne s'assurent pas toujours de la compréhension des consignes chez les élèves immigrants. Inversement, ceux-ci, ayant parfois un rapport culturellement distant avec leurs enseignantes et leurs enseignants, n'oseront souvent pas demander de clarifications. Des situations de ce type peuvent avoir des effets importants sur le parcours des personnes immigrantes, notamment lors d'évaluations se déroulant dans le cadre d'une formation, en cours de processus de reconnaissance des acquis et des compétences, ou sur leur capacité à accomplir la tâche demandée en emploi et à démontrer leur compétence. Ce décalage peut même engendrer des problèmes de communication suffisamment importants pour qu'ils se soldent par un échec ou un congédiement.

61 Les études de St-Laurent et d'El-Geledi (2011, p. 60-64) ainsi que d'Amireault et de Lussier (2008, p. 30-31) vont dans le même sens.

Comme le souligne la recherche exploratoire menée par Ataepour (2016) auprès d’immigrantes et d’immigrants iraniens, s’ils aident à améliorer la maîtrise générale de la langue, les cours de francisation ne permettent pas de s’approprier le français à un niveau satisfaisant pour une intégration linguistique, surtout en ce qui a trait aux interactions orales dans la langue vernaculaire. Rejoignant les propos recueillis par le Conseil, elle rappelle que, d’une part, s’approprier une langue demande du temps et que, d’autre part, l’apprentissage du français oral s’appuie sur les interactions qui ont lieu hors du contexte de francisation. Or, comme d’autres recherches, celle d’Ataepour permet de constater des interactions limitées avec la population native, alors même qu’une façon d’accroître le nombre de ces interactions passe par le travail.

Des personnes rencontrées dans le cadre d’une étude récente portant sur l’employabilité des personnes réfugiées (Blain, Chanoux et Caron, 2018, p.14) ont aussi mis en lumière le défi que représentent le français vernaculaire, ses expressions et les accents propres à différentes régions. Elles ont affirmé que le contact régulier avec la langue vernaculaire offert par un travail, peu importe le degré de spécialisation requis, représente un moyen d’acquérir ce français particulier en plus de consolider les bases de la langue française.

### 3.1.2.3 Un programme régulier de francisation qui ne suffit souvent pas à répondre aux besoins en matière de maîtrise du français pour le travail ou les études

Les entrevues réalisées avec les personnes immigrantes font ressortir que les programmes de francisation permettent généralement d’atteindre un niveau de français qui favorise les interactions du quotidien, mais qui n’est pas toujours suffisant pour la poursuite des études ou l’intégration au marché du travail dans un emploi en lien avec ses compétences. Les cours de français offerts par les partenaires du MIFI, notamment, joueraient davantage un rôle d’introduction à la langue française dans le parcours de plusieurs personnes rencontrées<sup>62</sup>, ce qui rejoint les constats de certains chercheurs (ex. : Ataepour, 2016; Gagnon et Dion, 2018). Ainsi, après l’acquisition des bases de la langue, l’apprentissage se poursuit pendant de nombreuses années, selon différents modes et rythmes.

« J’espère que je vais travail au quebec dan mon domain. »  
(Témoignage écrit d’Aiday, Kazakhstan)

Les parcours documentés indiquent pour plusieurs un long cheminement, souvent fait d’étapes successives et fractionnées, avant qu’ils soient en mesure d’entreprendre et de réussir les études souhaitées ou d’intégrer le marché du travail dans le domaine visé, notamment en raison d’exigences relatives à la maîtrise du français.

62 La durée de la francisation soutenue par le MIFI est considérée comme trop courte par des participantes et des participants à l’enquête menée par le Conseil. Certains d’entre eux, après avoir suivi un an du programme de francisation du MIFI, ont prolongé leur parcours d’apprentissage des bases de la langue dans un centre d’éducation des adultes où était offert le programme d’études du ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES).

## → Une maîtrise insuffisante du français qui a des effets sur le parcours éducatif subséquent

En ce qui a trait au parcours éducatif, la marche est souvent haute entre les compétences acquises par la francisation et celles nécessaires pour entreprendre et réussir un programme d'études. La maîtrise du français dans ce cadre joue sur deux principaux aspects : l'**accès aux programmes d'études** et la **réussite de la formation**. L'accès aux programmes d'études est régi différemment selon les milieux et les diplômes, mais tous les milieux ont des exigences relatives aux compétences en français. Celles-ci peuvent être validées de différentes manières (ex. : outils maison, entrevue, Test de français international) et les niveaux exigés sont variables.

Ces exigences peuvent faire en sorte que les personnes immigrantes prendront plus de temps avant d'amorcer leur retour aux études ou qu'elles emprunteront un chemin de formation plus long comprenant la poursuite de l'apprentissage du français. C'est notamment le cas de certaines personnes acceptées comme des immigrantes et des immigrants économiques qui choisissent d'entreprendre directement un programme menant à un certificat universitaire en français, langue seconde, pour atteindre plus rapidement le niveau requis pour une inscription au programme d'études visé. D'autres personnes interrogées sont d'abord passées par le programme de francisation avant de se rabattre sur ce certificat, après avoir constaté que leur niveau de français ne leur permettrait pas d'accéder aux études. Des acteurs rencontrés ont aussi souligné que de nombreuses personnes, après avoir terminé une première année du programme de francisation, vont poursuivre leurs apprentissages dans les centres d'éducation des adultes, certains offrant les niveaux avancés de francisation (de 9 à 12 selon l'échelle) ou des programmes maison axés sur l'écrit qui favoriseront par la suite l'accès aux études postsecondaires ou au marché du travail selon leurs attentes.

Cette étape additionnelle qui se présente aux immigrantes et aux immigrants allophones n'ayant pas une maîtrise jugée suffisante du français peut prolonger leur passage aux études. Du même coup, elle contribue à la précarité financière et au stress que connaissent plusieurs familles immigrantes : recours à l'aide financière aux études, frais de passation des examens, pression sur la vie familiale, choix d'un travail à temps partiel, etc. En outre, on a relevé que l'aide financière devient plus aléatoire une fois écoulée celle offerte par le MIFI pour soutenir la participation aux cours de francisation. Par exemple, il n'existe pas de soutien pour celles et ceux qui ont recours aux services des centres d'éducation des adultes pour les niveaux avancés, à moins que la personne soit admissible à un soutien offert par Services Québec (ex. : dans le cadre de la Mesure de formation de la main-d'œuvre).

Si ces exigences font sens pour favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants de même que l'atteinte du niveau de compétence attendu au terme des études, elles ont toutefois des effets sur les projets de certaines personnes. Les entrevues réalisées auprès de personnes immigrantes et de différents acteurs ont montré que les choix professionnels sont influencés par la capacité à maîtriser le français. Par exemple, devant un obstacle linguistique qui peut apparaître insurmontable, certaines personnes détentrices de diplômes universitaires feront le choix d'un programme professionnel ou technique (ex. : attestation d'études professionnelles [AEP], DEP, AEC) dont les exigences leur apparaissent plus près de leur maîtrise du français et plus réalistes dans le temps.

Dans le même sens, les exigences relatives à la maîtrise de la langue française dans les programmes menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) amènent plusieurs personnes à emprunter d'autres chemins. L'épreuve uniforme de français obligatoire pour l'obtention du diplôme, notamment, contribuerait à en orienter plusieurs vers les programmes menant à une attestation d'études collégiales.

Au-delà de l'accès aux programmes, l'épreuve uniforme de français fait l'objet de critiques de la part d'acteurs du milieu collégial rencontrés, qui estiment qu'elle n'est pas adaptée à la réalité d'adultes immigrants. On a rapporté en effet que plusieurs personnes immigrantes n'obtiennent pas le DEC en raison de cette épreuve; elles acquièrent les compétences prescrites par le programme, sauf celles en français évaluées par l'épreuve. Ce problème existe également du côté de la reconnaissance des acquis et des compétences pour les programmes menant à un DEC. Certaines personnes n'obtiennent pas leur diplôme faute d'avoir réussi l'épreuve uniforme de français ou parce qu'elles doivent se faire reconnaître les compétences associées à la formation générale, dont celles qui sont liées à la langue d'enseignement et à la littérature.

Peu importe le type de diplôme visé, la maîtrise de la langue française pour les nouveaux arrivants allophones constitue un élément central de la réussite des programmes d'études qu'ils entreprennent. À ce titre, autant les compétences en lecture et en écriture que celles à l'oral sont importantes.

Pour pallier ces difficultés, plusieurs établissements mettent en place des mesures visant à consolider les connaissances en français des étudiantes et des étudiants allophones. Par exemple, certaines universités exigent des étudiantes et des étudiants présentant des faiblesses en français à l'admission qu'ils suivent des cours compensatoires. Le collégial offre, pour sa part, des mesures pour améliorer le niveau de français des étudiantes et des étudiants allophones, de même que des cheminements Tremplin DEC élaborés spécifiquement pour eux. Dans les centres d'éducation des adultes, le programme d'intégration socioprofessionnelle donne lieu à des initiatives regroupant formation, stages et francisation.

D'autres services de la sphère éducative demandent aussi une certaine maîtrise du français, par exemple les processus de reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que d'orientation éducative et professionnelle. Dans le cas de l'orientation, des acteurs interrogés ont mentionné que les démarches ne peuvent réellement s'amorcer que lorsque la connaissance du français est suffisante. Dans le but d'établir un continuum de services, certains établissements donnant le programme de francisation offrent d'ailleurs des services d'orientation à leurs élèves des niveaux les plus avancés. De même, entreprendre une démarche de RAC sous-entend des compétences en français jugées suffisantes par l'établissement pour que la personne puisse réussir le processus, y être évaluée, suivre la formation manquante et, dans le cas des programmes menant à un DEC, réussir l'épreuve uniforme de français.

### → **Pour de nombreux emplois, des exigences élevées quant à la maîtrise du français**

Des personnes interrogées ont rapporté que les exigences en lien avec la langue sont élevées pour de nombreux emplois qualifiés<sup>63</sup>. Comme le soulignent St-Laurent et El-Geledi (2011, p. 51), la maîtrise du français n'est pas le seul facteur en jeu en ce qui a trait à l'insertion socioprofessionnelle, mais il s'agit d'un élément important.

Sans égard aux difficultés de reconnaissance par le marché du travail des compétences acquises à l'étranger, les cours de francisation ne suffisent généralement pas pour que la personne puisse intégrer directement le marché du travail dans un emploi qualifié. D'une part, la maîtrise de la langue orale reste

63 À ce titre, soulignons que le MTESS, le MIFI, le MEQ et l'OQLF mènent actuellement des travaux en collaboration avec l'Université de Montréal pour établir un référentiel de profils de compétences en français pour différents métiers et professions à l'intention des personnes immigrantes adultes. Ces travaux visent à clarifier les compétences langagières associées à divers métiers et professions.



souvent à consolider; d'autre part, les compétences en lecture et en écriture prescrites par le programme de francisation sont peu développées. La revue de littérature réalisée par Gagnon et Dion (2018, p. 76-77) soulève notamment un décalage entre la formation offerte et l'importance de la pratique de l'écrit dans de multiples sphères de la société, notamment celle de l'emploi, ce que le Conseil a également documenté auparavant (CSE, 2013).

Par ailleurs, l'accès à des professions régies par des ordres s'avérerait difficile en raison d'exigences qui, selon certaines personnes immigrantes interrogées, seraient trop élevées. Concluant la démarche de reconnaissance des équivalences par les ordres professionnels, un examen obligatoire préparé et géré par l'OQLF doit être réussi pour obtenir un permis d'exercice. Des témoignages recueillis indiquent que l'examen comporterait, notamment, des questions difficiles relatives à la grammaire française. Certaines personnes ont ainsi relevé des exigences qui leur paraissent inadéquates sans pour autant remettre en question le bien-fondé d'une évaluation du niveau de français.

Pour soutenir l'accès à l'emploi, de nombreux moyens relatifs à la consolidation de la langue ont été mentionnés. Ainsi, les entrevues menées par le Conseil ont indiqué que, pour favoriser leur intégration en emploi dans le domaine visé, plusieurs allophones entreprennent des études dans un secteur qu'ils connaissent déjà et dans lequel ils ont déjà de l'expérience afin de s'approprier la pratique dans le contexte québécois et d'acquérir le vocabulaire technique français. Pour ces personnes, le retour aux études constitue, entre autres, un moyen de francisation. Plusieurs le considèrent de façon plutôt positive, bien que leur objectif ultime, l'intégration dans l'emploi visé, soit repoussé. De même, le MIFI offre des cours de français spécialisés à temps partiel dans certains domaines (ex. : santé, administration, génie). Des centres d'éducation des adultes offrent, pour leur part, des programmes axés sur l'écrit devant les difficultés de nombreux élèves du cours de francisation à intégrer des emplois qualifiés en raison de leurs compétences insuffisantes en français.

Les personnes rencontrées ont également évoqué différentes pistes de solution. Par exemple, certains acteurs ont suggéré qu'un plus grand nombre d'ordres professionnels mettent en place des initiatives visant la consolidation du français dans l'exercice de la profession (ex. : permis d'exercice temporaire ou restreint, mentorat, pairage).

Plus largement, des acteurs ont signalé que les possibilités de francisation et de consolidation linguistique en emploi sont insuffisamment sollicitées, alors qu'elles constitueraient un excellent moyen de maximiser les apprentissages dans bien des cas. Dans le même sens, des personnes interrogées estiment qu'un plus grand nombre de programmes d'études devraient offrir une alternance entre, par exemple, la francisation, la formation en lien avec un métier ou une profession et des stages en milieu de travail.

#### **3.1.2.4 Des programmes d'études et un marché du travail qui demandent aussi une connaissance de l'anglais**

Les entretiens réalisés révèlent un dernier défi rencontré par certaines personnes immigrantes en ce qui a trait aux langues, celui de l'exigence de l'anglais dans le cadre de l'emploi ou des études. En entrevue, des personnes ont en effet souligné que la connaissance de l'anglais se présente comme étant incontournable pour la poursuite du parcours qu'elles souhaitent emprunter. C'est le cas de bien des domaines professionnels où la connaissance de cette langue devient un facteur d'intégration.

« Je me suis rendu compte qu'ici, je dois apprendre l'anglais. »  
(Ramón, Colombie)



La langue anglaise peut également être un facteur de réussite pour certains programmes d'études. Des domaines sont plus particulièrement touchés par cette exigence (ex. : informatique, gestion, génie) qui, comme le soulignait une personne interrogée, découle en partie du matériel pédagogique et des outils informatiques utilisés : « Il faut bien apprendre anglais aussi, parce que tous les logiciels presque en anglais » (Sezim, Kirghizistan).

Dans certains cas, la préparation avant l'arrivée au Québec n'a pas montré la nécessité de l'anglais dans la planification du parcours vers l'emploi. Cette réalité apparaît donc comme une mauvaise surprise pour un certain nombre de personnes qui ne parlaient pas cette langue avant d'immigrer.

Toutefois, si l'anglais devient un facteur de réussite dans le parcours d'intégration, c'est généralement en complément du français. Comme le relèvent St-Laurent et El-Geledi (2011, p. 32), les exigences de nombreux employeurs sont davantage tournées vers le bilinguisme. En effet, selon ces chercheuses, le marché de l'emploi québécois offrirait peu de place à des candidates et à des candidats qui ne parlent que l'anglais.

Le phénomène ne serait pas limité à la métropole. Les entretiens menés par le Conseil avec des personnes installées en région permettent de constater que, selon les secteurs d'activité, la maîtrise de l'anglais peut aussi être demandée par des employeurs situés hors des grands centres urbains.

Cet autre défi linguistique, qui fait appel notamment à la responsabilité des acteurs du marché du travail, peut complexifier le parcours des immigrantes et des immigrants, d'autant plus que les possibilités de formation sont moins nombreuses que pour l'acquisition des bases du français (St-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 32). Devant la nécessité d'apprendre une langue de plus, les parcours des personnes immigrantes interrogées diffèrent. Pour certains, la découverte de l'exigence de l'anglais pour l'intégration du domaine d'emploi visé amène une réorientation de carrière parce qu'elle retarde trop l'atteinte de leurs objectifs professionnels. D'autres, qui possèdent déjà une connaissance de base de l'anglais, choisissent un programme d'études lié à leur domaine dans le réseau anglophone, estimant leur niveau de français suffisant.

Des acteurs interrogés se font critiques quant à l'anglais comme critère d'embauche. Selon eux, certains milieux de travail auraient tendance à surévaluer le besoin de maîtriser cette langue. Une attention particulière doit être portée à ce besoin lorsque le profil de compétences propre à un emploi est dressé.

### **3.1.2.5 Des obstacles à la constitution d'une littératie qui permet de comprendre le Québec et de maîtriser ses cadres de référence**

Les consultations tenues permettent de relever certains obstacles à la constitution d'une littératie qui favorise une meilleure compréhension du Québec et une maîtrise à l'égard de son fonctionnement, de ses institutions et des cadres de référence qui régissent la société québécoise ou qui sont propres à certains de ses secteurs.

### → Des possibilités restreintes de mettre à jour son bagage dès l'étranger à partir de ressources officielles

Tout d'abord, l'information disponible pour celles et ceux qui souhaitent se préparer à distance n'apparaît pas suffisamment centralisée et ne passe pas toujours par des canaux officiels. Ces derniers offriraient des possibilités plutôt restreintes pour ce qui est de s'approprier les cadres de référence du Québec au-delà des démarches administratives<sup>64</sup>. Devant des informations qui ne correspondent pas toujours aux besoins, le recours aux réseaux sociaux ou à des sources qui ne sont pas à jour peut amener la personne à faire des choix qui déboucheront sur des culs-de-sac ou à une compréhension partielle qui devra être déconstruite à l'arrivée dans le pays d'accueil. La mise en place récente du service Accompagnement Québec, qui permet un accompagnement dès l'étranger, pourrait faciliter la préparation de l'immigration.

### → Des personnes immigrantes qui n'accordent pas la priorité à l'appropriation des cadres de référence du Québec lors de leur installation

Le sentiment d'urgence que provoquent souvent l'installation et les premiers mois dans la société d'accueil invite la personne à couper court et à investir son temps dans ce qui semble initialement le plus pressant, notamment subvenir à ses besoins. Cette urgence l'amène parfois à négliger l'importance de s'approprier le bagage nécessaire pour se réaliser et comprendre adéquatement son nouvel univers. En témoigne le nombre relativement peu élevé de personnes immigrantes qui participent aux sessions Premières démarches d'installation et Objectif intégration (MIFI, 2020b, p. 39-40) qu'offre le MIFI dans les organismes communautaires.

### → Une maîtrise insuffisante du français qui réduit les possibilités de mettre à jour son bagage

La maîtrise de la langue reste un facteur déterminant dans bien des cas. Par exemple, pour participer à la session de formation Objectif intégration du MIFI, il faut avoir une compréhension du français jugée suffisante. Autrement, le contenu de cette formation se trouve en partie dans le programme régulier de francisation offert par le MIFI et les centres d'éducation des adultes, mais la participation à ce programme n'est pas généralisée. Ainsi, une part importante des nouveaux arrivants ne s'approprient pas ce contenu.

Par ailleurs, les services offerts par les différentes organisations sont en français pour l'essentiel, ce qui relève d'un choix délibéré en faveur de la langue commune. Le recours à des traductrices ou à des traducteurs ou encore à des membres de la famille qui comprennent le français est fréquent, mais comporte de nombreuses limites. Par exemple, dans certaines régions visitées, les services de traduction sont inexistantes. Dans d'autres milieux, les ressources financières sont insuffisantes et le

64 Quelques témoignages ont mentionné l'offre d'outils en ligne du MIFI pour l'amorce de l'appropriation du Québec comme société d'accueil. Ainsi, le Service d'intégration en ligne (SIEL) a été lancé en 2012 et s'adresse aux personnes qui ont obtenu un certificat de sélection du Québec ou un certificat d'acceptation du Québec. Les données concernant son utilisation ne sont toutefois pas disponibles. En outre, le SIEL a été abandonné par le MIFI en décembre 2020. Le service Accompagnement Québec, qui comprend un accompagnement dès l'étranger, le remplace.

recours à une traductrice ou à un traducteur est limité aux situations les plus pressantes. En somme, sans une connaissance de base du français, l'autonomie des personnes immigrantes se trouve entravée et les efforts qu'elles fournissent pour s'approprier les cadres de référence du Québec se complexifient.

### → Des personnes immigrantes qui ne sont pas toutes informées au moment opportun de l'existence de services

Au cours de la période couverte par l'enquête du Conseil, les services d'accueil, dont il sera question dans la section portant sur le deuxième nœud, n'étaient pas offerts systématiquement aux personnes immigrantes. C'est donc principalement par leur réseau de connaissances ou le bouche-à-oreille que plusieurs ont appris l'existence des services offerts par des organismes communautaires (ex. : accueil, employabilité, session Objectif intégration) ou les établissements scolaires (ex. : présentation des services publics, formation sur les droits des enfants) pour faciliter l'acquisition des codes de la société québécoise. Des personnes ont dit avoir entendu parler tardivement de ces services, après s'être frappées à plusieurs obstacles. D'autres ont mentionné qu'elles s'étaient privées de ces services, croyant qu'ils étaient tarifés. Cela dénote l'importance d'offrir au moment opportun l'information à propos des services qui soutiennent l'adaptation des personnes immigrantes à la société d'accueil.

### → Pour certaines personnes, un accès limité aux ressources permettant de s'approprier les cadres de référence en raison de leur statut

D'autres situations restreignent l'accès aux ressources qui soutiennent les personnes immigrantes dans leur appropriation du Québec comme société d'accueil. Par exemple, le statut d'immigration d'une personne peut limiter ou moduler les services auxquels elle a droit. C'est le cas des demandeuses et des demandeurs d'asile, qui n'ont pas accès à toute la gamme des services offerts. Des organismes choisissent de leur offrir tout de même certains services selon la disponibilité de leur personnel, mais en assumant les coûts. Or, comme il a déjà été mentionné, l'attente d'une décision de la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada dure souvent au-delà de deux années.

### → Des services inégalement répartis sur le territoire

Les consultations ont également soulevé des disparités entre les régions, les services étant plus rares et moins bien adaptés à la réalité immigrante dans certaines localités. Par exemple, au moment des consultations, la session Objectif intégration du MIFI n'était offerte que dans une demi-douzaine de villes. Conscient de ce problème, le Ministère s'est toutefois assuré de l'offrir dans l'ensemble des régions du Québec en 2020<sup>65</sup>. Des besoins d'apprentissage qui ne sont pas couverts par la session Objectif intégration demeurent tout de même. Aussi les organisations qui œuvrent auprès des familles et des

65 Depuis l'été 2020, 48 organismes partenaires du MIFI offrent la session Objectif intégration dans tout le Québec. Cette offre accrue va de pair avec l'importance accordée par le gouvernement à l'acquisition par les personnes immigrantes des codes socioculturels du Québec, laquelle se traduit également par de nouvelles conditions de sélection relatives à l'apprentissage des valeurs démocratiques et québécoises exprimées dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et s'appliquant à l'ensemble des programmes d'immigration économique.

personnes immigrantes doivent-elles être à l'affût pour combler ces besoins adéquatement, par exemple en élaborant des ateliers ou des formations spécifiques. Des enjeux liés à la disponibilité des ressources professionnelles et à la concertation entre les organisations peuvent alors se présenter.

Par ailleurs, dans certaines régions, les organisations composent parfois depuis très peu de temps avec la présence de nouveaux arrivants, qui, de surcroît, sont peu nombreux. Conséquemment, les services et les approches ne sont pas toujours adaptés. Des personnes interrogées ont également rapporté des enjeux en matière de formation du personnel, entre autres en ce qui a trait aux approches interculturelles. Ailleurs, les services reposent sur les épaules d'un nombre très restreint de personnes. Si cela se traduit par des relations privilégiées et un fort lien de confiance, les risques pour la pérennité de ces services sont grands. La concertation entre les intervenantes et les intervenants des différentes organisations devient alors capitale.

### 3.1.3 Ce que le Conseil avance

La reconstitution d'une littératie relative à divers domaines et permettant de participer à la société québécoise pose plusieurs défis pour les personnes immigrantes. S'il existe des moyens de réaliser les apprentissages requis, le Conseil note toutefois que divers obstacles nuisent à leur accès ou que l'offre ne correspond pas parfaitement aux besoins et à la situation des nouveaux arrivants. Il relève également qu'une attention particulière doit être portée à la littératie numérique des personnes immigrantes, trop souvent tenue pour acquise.

#### → Une maîtrise du français à envisager dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie

Le Conseil est particulièrement préoccupé par l'apprentissage du français, un défi qui s'inscrit dans la durée pour de nombreuses personnes immigrantes non francophones. Les entrevues réalisées confirment que la maîtrise du français constitue une pierre d'assise dans le processus d'adaptation et d'intégration des nouveaux arrivants et qu'elle soutient la réalisation de leurs aspirations. Elle est nécessaire au développement d'une littératie citoyenne dans le contexte québécois. Le Conseil constate également que, pour le recours à certains mécanismes du système éducatif primordiaux pour l'intégration d'un emploi à la hauteur de ses compétences, une maîtrise du français insuffisante représente un obstacle (ex. : démarche d'orientation professionnelle, reconnaissance des acquis et des compétences). De telles situations montrent bien l'interrelation entre plusieurs besoins éducatifs, ce qui crée parfois un cercle vicieux limitant la réalisation du projet migratoire.

Selon les caractéristiques personnelles des immigrantes et des immigrants (ex. : proximité de la langue maternelle avec le français, présence de troubles d'apprentissage ou du langage, âge), celles de leur famille (présence de jeunes enfants, rôles dans la famille) et leurs objectifs, le défi que représente cet apprentissage peut varier et l'offre peut s'avérer plus ou moins adaptée. Un apprentissage difficile ou trop long peut avoir un effet sur d'autres dimensions du parcours d'inclusion, dont les choix professionnels. De même, des modalités de formation mal adaptées ainsi que d'autres obstacles institutionnels peuvent influencer les choix. Ainsi, les moyens proposés pour l'apprentissage du français doivent prendre en compte les facteurs qui favorisent l'engagement et la persévérance. Ils doivent également favoriser des apprentissages qui répondent à toute la gamme des besoins, allant de la francisation pour les personnes peu scolarisées à une maîtrise avancée de l'écrit, en passant par l'acquisition de la langue vernaculaire,

nécessaire dans les interactions quotidiennes. L'apprentissage d'une langue est un processus long, à envisager dans une perspective d'éducation tout au long de la vie et qui évolue en fonction de besoins changeants.

Actuellement, les ressources relatives à l'apprentissage du français sont concentrées autour de l'acquisition des bases de la langue (niveaux débutants et intermédiaires), permettant de « communiquer en français dans une grande diversité de situations et dans l'optique d'une intégration réussie » (Boutin et autres, 2011, p. 6). En ce qui concerne l'offre de cours de français déployée par les CEA ou le MIFI et ses partenaires, elle permet dans les faits de répondre aux besoins initiaux de milliers de personnes chaque année (MIFI, 2020c) et les aide à amorcer l'appropriation de leur société d'accueil.

À ce titre, le Conseil constate que les attentes sociales, notamment formulées comme objectifs du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI), ainsi que celles de plusieurs personnes immigrantes quant à la maîtrise du français qu'il est possible d'acquérir par les cours dans le cadre de ce programme sont trop élevées, en particulier en ce qui a trait à l'acquisition de compétences langagières permettant l'intégration socioprofessionnelle (voir MIFI, 2020b, p. 5-6)<sup>66</sup>. Le passage par la formation offerte par le MIFI et ses partenaires dans le cadre du PILI ne peut permettre à lui seul, dans un délai aussi court, l'atteinte de niveaux de compétence élevés chez toutes les personnes, pas plus qu'il ne peut répondre à tous les besoins. Il importe d'envisager autrement le processus d'apprentissage du français.

Bien que le passage par les cours de français offerts par les CEA ou le MIFI et ses partenaires comporte des avantages indéniables aux yeux du Conseil, puisqu'il peut être accompagné d'un soutien financier, qu'il contribue à la construction de la littératie concernant le Québec et qu'il offre une voie d'apprentissage structuré permettant d'acquérir des bases solides, il n'est pas incontournable et ne signe surtout pas la fin des possibilités d'apprentissage. D'ailleurs, les parcours documentés illustrent que l'apprentissage du français emprunte déjà différents rythmes, formes et modes, et s'appuie sur diverses stratégies mises de l'avant par les apprenantes et les apprenants, lesquelles évoluent selon leur situation et leurs objectifs.

Ce qui importe, c'est que les personnes immigrantes aient conscience de l'importance du français au Québec et qu'elles aient accès à des modalités d'apprentissage de cette langue qui s'adaptent à leur situation et à leurs besoins tout au long de leur parcours. Cette offre est déjà riche (ex. : formation à temps partiel, en ligne ou non; programmes universitaires de français, langue seconde; ateliers de conversation; jumelage; francisation en emploi; cours spécialisés par domaine d'emploi; programme Tremplin DEC; francisation des parents d'élèves), mais certains pans leur sont peu accessibles (ex. : coûts associés) ou leur sont inconnus. Des travaux interministériels visant à mettre en place un guichet unifié d'accès aux services gouvernementaux de francisation sont en cours, mais il importe que l'information disponible pour les personnes immigrantes prenne en compte l'ensemble des possibilités de consolidation et de développement de la maîtrise du français.

66 Les recherches menées par Couture (2019, p. 26) mettent en relief l'évolution des objectifs gouvernementaux en matière de francisation depuis les années 1960, passant d'une « première francisation » ayant pour « objectif de rendre la personne immigrante apte à poursuivre son apprentissage par elle-même » à une offre plus axée sur l'accès à l'emploi et traduisant « une conception de l'immigrant envisagé comme de la main-d'œuvre ».

Par ailleurs, en réponse à certains besoins plus précis (ex. : francisation de personnes peu scolarisées, acquisition du vocabulaire propre à un secteur d'emploi) ou compte tenu de la situation de personnes souvent exclues de la formation formelle, notamment des personnes peu scolarisées et des femmes, d'autres voies permettant l'acquisition du français doivent être développées, notamment en faisant appel à l'apprentissage non formel et informel.

En outre, les consultations menées par le Conseil ont révélé l'importance de penser les moyens en concomitance avec d'autres activités auxquelles les personnes immigrantes accordent la priorité ou de façon intégrée par rapport à ces activités (ex. : travail, études), sans quoi plusieurs ont l'impression de « perdre leur temps ». Différentes formules (ex. : concomitance des études et de la consolidation du français; francisation en milieu de travail; stages et permis d'exercice restreints visant, entre autres, la consolidation du français ou l'acquisition du vocabulaire technique avec le soutien d'un compagnon ou d'un mentor; alternance travail-études) peuvent permettre aux adultes de progresser dans leurs apprentissages et leur parcours, tout en favorisant la poursuite de leurs objectifs professionnels.

En somme, le Conseil estime qu'il faut appuyer les parcours d'apprentissage du français, tirer profit de la multitude de moyens qui existent et l'enrichir pour combler certains besoins. Pour ce faire, il convient de mettre en lumière toutes les possibilités et d'aider les personnes immigrantes à choisir celles qui leur conviennent le mieux par un suivi et un accompagnement prenant en compte leur situation et leurs objectifs. Sans un portrait clair des possibilités, les choix peuvent être difficiles à faire pour les personnes immigrantes et ne pas toujours répondre à leurs besoins. Ainsi, pour soutenir l'engagement dans l'apprentissage du français, le Conseil propose de miser sur une diversité de propositions tout en assurant une concertation entre les acteurs concernés, qui sont multiples, et une centralisation de l'information afin d'être en mesure d'orienter les personnes vers les bons endroits.

Au regard des consultations menées, il apparaît également important d'interpeller les milieux de travail, puisque ceux-ci sont fréquemment mentionnés comme environnements d'apprentissage de la langue. À ce titre, il faut signaler que la *Charte de la langue française* n'a effet que sur les entreprises qui emploient 50 personnes ou plus, lesquelles ne représentent qu'une faible proportion de l'ensemble des entreprises au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2020). Le système éducatif détient déjà des leviers pour soutenir l'apprentissage du français dans les entreprises, peu importe leur taille. Par exemple, mentionnons les services aux entreprises des centres de services scolaires et des collèges, les programmes de Services Québec (ex. : Mesure de formation de la main-d'œuvre) et ceux de la Commission des partenaires du marché du travail. Certains sont toutefois peu utilisés. À ce titre, il reste des efforts à consentir pour mobiliser les employeurs et leur faire connaître les retombées potentielles ainsi que les programmes et les incitatifs existants. Comme le souligne le Rapport quinquennal 2013-2018 sur la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, les besoins de développement des compétences de base, dont la francisation, suscitent peu d'engagement chez les employeurs (Ministère du Travail, 2019, p. 36). Actuellement, les solutions proposées par les acteurs du système éducatif apparaissent complexes et mal adaptées aux besoins des travailleuses et des travailleurs ou à la réalité des entreprises. De même, les acteurs consultés par le Conseil ont souligné que l'accompagnement offert aux employeurs est insuffisant.

Finalement, le Conseil voit des possibilités à exploiter davantage dans les adaptations qui ont été nécessaires suivant la fermeture des classes de francisation en raison de la pandémie de COVID-19. En effet, le MIFI et ses partenaires ont été dans l'obligation de moduler l'offre de cours afin de rejoindre

les personnes à distance plutôt qu'en présence. Cette expérimentation forcée ouvre la voie à des possibilités intéressantes pour l'accroissement de l'offre de francisation en région, tout en conservant l'aspect interactif des cours en présentiel.

### → **Des besoins à mettre en lumière relativement à l'appropriation des cadres de référence québécois et à l'accroissement de la littératie**

Pour comprendre la société québécoise et y agir, il est nécessaire de posséder un bagage qui dépasse la connaissance de la langue française. Plusieurs autres domaines de littératie doivent être mis à jour (ex. : littératie citoyenne, liée à la santé, relative au marché du travail ou aux lois). Les personnes immigrantes doivent reconstruire leur bagage pour comprendre le fonctionnement des institutions ainsi que des services et maîtriser les cadres de référence et les sous-cultures propres au Québec. Ce processus les place dans des situations d'incompréhension qui peuvent ralentir leur parcours.

Plusieurs personnes interrogées ont indiqué que le recours à une formation structurée et à un accompagnement a permis de soutenir leurs apprentissages de façon notable, facilitant du coup leur parcours. Par exemple, l'accompagnement et la formation offerts par divers organismes permettent de se situer par rapport au marché du travail et de comprendre son fonctionnement, ce qui facilite l'intégration socioprofessionnelle. De son côté, le MIFI, par l'entremise de ses organismes partenaires, offre, entre autres, des séances de formation en présence concernant différents aspects de la vie au Québec.

Toutefois, le Conseil note que l'ensemble de cette offre de formation est insuffisamment utilisé pour des raisons qui relèvent autant des destinataires que des organisations. Par exemple, toutes les personnes n'y ont pas accès, que ce soit en raison de leur statut migratoire ou d'une mauvaise information ou encore parce qu'elles n'en connaissent pas l'existence. De plus, des services ou un accompagnement permettant d'accroître sa compréhension de la société sont difficiles à obtenir dans certaines régions.

Par ailleurs, diverses organisations (ex. : organismes communautaires, centres d'éducation des adultes) offrent de la formation concernant certains aspects de la vie au Québec et de ses cadres de référence (ex. : rôle de la Direction de la protection de la jeunesse, droits des travailleuses et des travailleurs) lorsqu'elles détectent des besoins chez les apprenantes et les apprenants. La situation est toutefois inégale à ce titre d'une organisation ou d'une région à l'autre. Le rôle des intervenantes et des intervenants de terrain dans la création de cette offre est central.

D'autre part, l'appropriation du bagage nécessaire pour se réaliser et comprendre adéquatement son nouvel univers est parfois négligée par les personnes immigrantes. Des formations utiles, telles celles proposées par les partenaires du MIFI aux personnes parlant suffisamment bien le français, ne sont pas toujours suivies au moment opportun, notamment en raison du sentiment d'urgence qui traverse les premiers mois suivant leur arrivée. En outre, les personnes qui ne suivent pas un programme de francisation offert par le MIFI et ses partenaires ou les centres d'éducation des adultes n'ont pas non plus accès à l'information qui pourrait les aider à s'approprier le Québec comme société d'accueil.



Le Conseil estime qu'une attention particulière devrait être portée à ces besoins par les intervenantes et les intervenants des différentes organisations qui œuvrent auprès des familles nouvellement arrivées, afin de les déceler et de proposer des moyens de formation appropriés<sup>67</sup>.

### → Une littératie numérique à mettre sous la loupe

L'importance de la compétence numérique a été mentionnée à plusieurs reprises dans les sections précédentes. La citoyenneté dans un Québec passé à l'ère du numérique soulève des défis additionnels en matière d'adaptation pour les personnes immigrantes. Or, si ces dernières sont nombreuses à recourir à Internet pour résoudre toutes sortes de situations, les difficultés d'adaptation ou les besoins de rehaussement de la littératie numérique sont rarement mentionnés explicitement.

Pourtant, des acteurs rencontrés et la littérature consultée font ressortir un défi à cet égard pour plusieurs personnes immigrantes. Par exemple, l'enquête du PEICA indique que les immigrantes et les immigrants récents âgés de 16 à 65 ans sont plus nombreux (60,0 % se situeraient au niveau 1 ou moins) à présenter un faible niveau de compétence en résolution de problèmes dans des environnements technologiques que les personnes nées au Canada et faisant partie de la même catégorie d'âge (50,3 %). Les résultats de cette enquête indiquent également que cette situation touche plus particulièrement les personnes de la catégorie du regroupement familial et les personnes réfugiées, ce qui pourrait s'expliquer par un niveau de scolarité souvent plus faible et une moins bonne connaissance du français ou de l'anglais (Desrosiers et autres, 2015, p.189-190).

De plus, les consultations auprès des familles immigrantes ont permis de constater qu'Internet constitue souvent l'un des premiers moyens à partir desquels elles vont chercher de l'information. Par exemple, parmi celles rencontrées qui ont préparé leur immigration à distance, les ressources en ligne ont été mentionnées comme le principal moyen d'obtenir des renseignements, de tenter de comprendre la culture québécoise ou de prévoir les démarches administratives à entreprendre. De même, une fois au Québec, plusieurs personnes ont recours au Web pour se renseigner sur le marché du travail, tenter de comprendre le fonctionnement d'un service gouvernemental ou chercher les établissements d'enseignement situés à proximité de leur lieu de résidence ou un programme d'études approprié à leur profil. Des familles et des acteurs interrogés ont relevé les limites de l'autonomie qu'offrent les ressources numériques dans le contexte d'une société que l'on apprivoise. La capacité à valider l'information trouvée, à évaluer sa correspondance avec la situation de la personne et à la replacer dans le contexte global de la société et de ses institutions demande plus que des connaissances techniques.

Selon le Cadre de référence de la compétence numérique, la littératie numérique correspond à l'« [e]nsemble des connaissances et compétences permettant à une personne d'utiliser, de comprendre, d'évaluer, de s'engager et de créer dans un contexte numérique et, d'une façon plus générale, celles lui permettant de participer à la société. Conséquemment, la littératie numérique ne se limite pas au savoir technologique. Elle comprend aussi de nombreuses pratiques éthiques et sociales qui s'installent au quotidien, dans nos milieux de travail et d'apprentissage, dans nos loisirs et dans nos activités de tous les jours » (MEES, 2019, p.31). Puisqu'elle demande notamment d'être capable de repérer, d'organiser, de comprendre et

67 À ce titre, le PASI du MIFI offre, depuis 2020, du financement aux organismes communautaires pour qu'ils mettent en place des activités de groupe favorisant la participation des nouveaux arrivants à la société québécoise (ex. : ateliers sur le système politique, les droits et les libertés; exploration de l'histoire du Québec; ateliers de conversation française; cuisines collectives; sorties culturelles; jumelage interculturel).

d'évaluer de l'information, elle fait appel à tout un bagage qui comprend des compétences cognitives en plus des compétences techniques requises, sans compter toutes les questions d'accès à du matériel adéquat.

Les travaux du Conseil ont mis en lumière la tendance de plusieurs organisations du système éducatif à tenir pour acquis, d'une part, que les familles immigrantes ont accès aisément à une connexion Internet de bonne qualité et à un appareil qui permet de faire des recherches sur le Web ou de remplir des formulaires sans difficulté et, d'autre part, que leurs membres détiennent les compétences et le bagage nécessaires en matière de littératie pour s'y retrouver une fois seuls derrière leur écran. La récente pandémie a permis de constater que ce n'est pas le cas. Elle a révélé des lacunes quant à la compétence de nombreuses personnes immigrantes – tout comme pour la population en général d'ailleurs – à recourir aux ressources numériques pour résoudre un problème, apprendre ou interagir (ex. : trouver de l'information, accéder à un portail sécurisé, suivre un cours en ligne, communiquer par courriel avec une intervenante, suivre un programme de francisation à distance) (CSE, 2020).

De même, plusieurs acteurs interrogés ont souligné que la littératie numérique des nouveaux arrivants est souvent surestimée par des intervenantes et des intervenants, qui les dirigent vers les sites Web d'autres organisations en guise de référencement. À ce titre, les récits de certaines personnes qui ont elles-mêmes fait le choix de programmes d'études ou de formations à partir d'information trouvée en ligne témoignent de compétences insuffisantes : les parcours éducatifs de certaines d'entre elles ne contribuent pas à accélérer leur intégration en emploi dans le domaine souhaité. Certaines ont même suivi des formations auxquelles aucune reconnaissance n'est attachée, faute d'un bagage suffisant permettant de les situer et d'en estimer la valeur. L'autonomie qu'offrent les ressources numériques demande en contrepartie de solides capacités techniques et un bagage permettant de bien juger la valeur de l'information décelée dans le contexte de la société à laquelle elle fait référence.

Finalement, les résultats de l'enquête du PEICA invitent à prendre en considération l'hétérogénéité des situations en matière de littératie numérique. Si l'enquête soulève de plus grands besoins de rehaussement parmi les personnes issues d'un regroupement familial ou réfugiées (Desrosiers et autres, 2015, p. 190), il faut également tenir compte des besoins que peuvent éprouver celles issues de toutes les catégories à différents moments de leur parcours, selon les contextes. Au terme de ses consultations, le Conseil constate que la compétence numérique des personnes immigrantes, comme celle des natifs par ailleurs, est trop souvent tenue pour acquise et qu'elle doit faire l'objet d'une attention particulière.

## 3.2 Deuxième nœud : obtenir en temps opportun une information et des conseils nécessaires à la réalisation de son projet migratoire et tenant compte de ses caractéristiques

### 3.2.1 Des éléments permettant de comprendre ce nœud

Ce deuxième nœud se situe à la fois dans la perspective du développement du pouvoir d'agir dans la société – en contribuant, entre autres, à reconstruire la littératie – et dans celle de l'intégration socio-professionnelle. Les moyens déployés par le système éducatif concernent ces deux aspects, comme nous le verrons plus loin.

Ce nœud se manifeste à différents moments dans les parcours documentés, lorsque les personnes immigrantes ont besoin, par exemple, d'information et d'aide pour s'établir, savoir où et comment régler une question administrative, organiser un retour aux études, favoriser leur intégration en emploi, savoir comment faire reconnaître leurs compétences ou connaître les possibilités dont elles disposent pour améliorer leur français. Ces situations se présentent avec plus d'intensité au cours de la préparation de la migration et de l'installation, mais elles se produisent également à différents moments du parcours, selon son évolution et ses aléas.

On peut constater que l'information et les conseils dont il est question couvrent un champ très large et renvoient à des dispositifs variés du système éducatif. En réponse à ces besoins, une multitude d'acteurs offrent des services interreliés que le Conseil a choisi de désigner par les termes « accueil », « orientation » et « référencement », qui ont tous leur utilité propre dans des champs de compétences complémentaires. Ces services peuvent avoir un effet déterminant sur le processus d'intégration, puisqu'ils permettent en théorie d'obtenir de l'information et des conseils appropriés qui tiennent compte des caractéristiques de la personne et de sa famille, du parcours antérieur et du projet migratoire.

Les propos tenus par les personnes immigrantes qui ont eu recours à de tels services indiquent l'importance qu'ils ont eue dans leurs parcours, notamment en contribuant à définir plus précisément ce qu'est leur projet migratoire, à établir ou à clarifier leurs objectifs et à déterminer les moyens éducatifs de se réaliser. En somme, ces services soutiennent le pouvoir d'agir et la prise de décisions pour que le parcours soit le mieux adapté aux aspirations et à la situation des membres des familles immigrantes, tout en prenant en considération les conditions propres à leurs milieux d'accueil et à la société québécoise pour y répondre. Il importe donc que les familles immigrantes puissent y avoir accès au bon moment, et ce, en rencontrant les intervenantes et les intervenants ayant les connaissances et les compétences requises. Il apparaît également central qu'elles puissent en bénéficier rapidement dans leur processus migratoire, voire avant de s'établir au Québec, ce qui traduit d'ailleurs les orientations données à l'évolution des services offerts aux personnes immigrantes, comme nous le verrons plus loin. Les parcours documentés indiquent aussi l'importance que revêtent ces services, à différents moments du parcours, pour aider la personne immigrante à résoudre des problèmes, à se resituer, à réévaluer ses objectifs ou à découvrir des outils permettant de les réaliser.

### 3.2.1.1 Ce que le Conseil entend par l'accueil, l'orientation et le référencement

L'offre de services d'accueil, d'orientation et de référencement est déployée par une multitude d'acteurs du système éducatif. Sa mise en œuvre est très hétérogène et varie selon les acteurs, autant en ce qui a trait aux services offerts qu'aux personnes qui peuvent les recevoir. Il en découle une carte de services très éclatée qui, d'après les observations du Conseil, est peu intégrée.

Dans le même sens, le Conseil constate que, dans leur mise en œuvre, ces activités ne sont pas nécessairement découpées clairement. Par exemple, l'accueil peut sous-entendre également un référencement vers une autre organisation mieux placée pour répondre à certains besoins exprimés. De même, le travail d'orientation amène souvent à diriger la personne vers des services éducatifs qui permettent de mettre en œuvre le plan d'action convenu. Ces activités doivent donc être considérées comme des parties d'un continuum dans la mesure où elles sont appelées à s'entremêler, et ce, au bénéfice des familles immigrantes. Pour mener à bien son analyse de ce nœud, le Conseil s'est doté de définitions opératoires de l'accueil, de l'orientation et du référencement.

#### L'accueil

Les parcours documentés ont mis en lumière l'importance de l'accueil pour l'intégration des familles immigrantes en vue de leur inclusion. Toutefois, selon le secteur du système éducatif, la notion d'accueil résonne de différentes façons. Par exemple, dans le cadre des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) déployés par les centres de services scolaires, la notion d'accueil constitue une étape dans le processus de réponse aux besoins d'adultes qui cherchent leur voie en ce qui a trait à la formation et à la vie professionnelle. Dans ce contexte, l'accueil constitue l'étape de la prise de contact initiale entre une personne et le personnel des SARCA qui leur permet de recevoir sa demande, d'obtenir les précisions et l'information nécessaires pour bien la comprendre et d'apporter une réponse qui permette à l'adulte de poursuivre sa démarche par lui-même, d'être dirigé vers un autre intervenant des SARCA (ex. : conseillère ou conseiller d'orientation) ou d'être orienté vers une ressource ou une organisation externe (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 20). Il s'agit donc d'accueillir la demande de formation. Cette façon de concevoir l'accueil circonscrit principalement l'action à la sphère de la formation et de l'intégration en emploi.

Cette conception de l'accueil est comprise dans celle retenue par le Conseil, qui adopte toutefois une perspective plus large. Notamment, elle s'inscrit dans la continuité du besoin de parfaire son bagage en littératie afin de comprendre et de s'appropriier les cadres de référence et les sous-cultures du Québec abordés dans la section portant sur le premier nœud. Sensible aux besoins éducatifs des familles immigrantes, elle touche tous les domaines de la vie, sans exclure ceux de la formation et de l'intégration socioprofessionnelle. L'accueil se situe donc en soutien à la préparation de l'immigration, à l'installation et à la réalisation des différents aspects du projet migratoire. Il peut constituer un élément clé de la concrétisation de ce dernier.

L'accueil est souvent présenté comme l'étape initiale – un peu comme une réception ou un guichet – devant permettre aux personnes immigrantes de trouver réponse à leurs questions et d'obtenir l'information dont elles ont besoin à propos de divers aspects de leur vie personnelle et familiale. Dans cette perspective, l'accueil représente une porte d'entrée permettant d'acquérir certains repères et d'être dirigé vers les services de diverses organisations (ex. : CLSC, SAAQ), notamment celles du système éducatif (ex. : programmes de formation, reconnaissance des acquis et des compétences, entreprises d'entraînement). S'il joue un

rôle primordial en début de parcours pour plusieurs familles, il est également appelé à exercer ce rôle tout au long de la vie, notamment lorsque les personnes immigrantes se trouvent à des étapes charnières de leur parcours et qu'elles ont besoin d'aide pour déterminer la direction la plus pertinente.

Selon cette approche et les situations propres à chaque famille, dont le statut d'immigration, l'accueil peut s'amorcer avant l'arrivée au Québec, lorsque les personnes immigrantes sont dans leur pays d'origine ou un autre pays (ex. : camp de réfugiés ou pays limitrophe), ou après l'arrivée au pays d'accueil, à partir du moment où elles rencontrent les agents d'immigration à l'aéroport ou à un poste frontalier.

Ainsi conceptualisé, le processus d'accueil débute dès l'instant où des démarches sont véritablement entreprises pour préparer l'immigration. Dans le contexte actuel, l'accueil à distance s'amorce le plus souvent par la consultation de sites Web, dont ceux des différents paliers de gouvernement, qui présentent de l'information sous des formes variées (ex. : textes, photos, vidéos) et sur des sujets qui le sont tout autant (ex. : système scolaire ou de santé, reconnaissance des compétences). Au cours des dernières années, les ressources à distance sont devenues plus interactives et permettent maintenant certains échanges (ex. : Qualifications Québec), ne serait-ce que par courriel. Le Conseil a également relevé que le service Accompagnement Québec, en déploiement depuis la fin de 2019, prévoit également accroître l'accueil offert à distance par un accompagnement s'amorçant avant l'arrivée au pays (voir l'**encadré 21**)<sup>68</sup>.

Pour d'autres familles, l'accueil s'amorce avec l'arrivée au Québec, dès la rencontre avec les agents d'immigration du Canada ou du Québec. Elles arrivent avec plusieurs préoccupations en tête, cherchent de l'information et des conseils (ex. : logement, emploi, éducation, services de proximité, services municipaux) et tentent de se situer par rapport au pays d'accueil, sans toutefois connaître les services disponibles. Les divers acteurs qui offrent des services d'accueil sont généralement mis à contribution à ce moment-là. Le processus ainsi enclenché devrait, en théorie, permettre d'amorcer la réalisation des projets migratoires ou, du moins, leur actualisation.

Les travaux menés par le Conseil auprès des personnes consultées l'ont conduit à déterminer différentes caractéristiques qui fondent un accueil répondant aux besoins des familles immigrantes. Ainsi, l'accueil doit s'attacher à clarifier les demandes exprimées par les personnes immigrantes de façon à s'assurer d'offrir une réponse ou un référencement adéquats. Il doit aussi fournir une information claire et valider sa compréhension par la personne demanderesse. Cette part de l'accueil requiert notamment des compétences particulières quant à la communication interculturelle. D'autre part, les travaux du Conseil ont soulevé le problème du non-recours à des services, qui a été documenté et constaté dans les entrevues. À cet égard, l'accueil a un rôle à jouer pour déceler des besoins qui, pour différentes raisons (ex. : faible confiance dans les institutions de l'État, négation de problèmes tels ceux liés à la santé mentale dans d'autres cultures), peuvent ne pas être exprimés. Pour le Conseil, l'accueil est le lieu privilégié de l'expression de la demande<sup>69</sup>, laquelle concerne notamment les parcours éducatifs ou de formation possibles, mais qui peut également porter sur les multiples aspects à assimiler pour les nouveaux arrivants. Ainsi, l'accueil comporte en soi une dimension éducative en ce qu'il permet de mieux comprendre les cadres de référence de la société d'accueil.

68 Depuis quelques années, une plus grande préoccupation est accordée à ce premier accueil par les gouvernements. On souhaite ainsi informer et préparer le plus adéquatement les familles qui souhaitent immigrer au Canada afin qu'elles ne se créent pas de fausses attentes et qu'elles n'entament pas des parcours qui risquent d'être sans issue.

69 Voir à ce sujet l'avis intitulé *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité* (CSE, 2006).

## L'orientation éducative et professionnelle

La notion d'orientation se distingue de celles d'accueil et de référencement, puisqu'elle porte sur des besoins plus circonscrits chez les personnes qui y ont recours et qu'elle appelle des compétences professionnelles particulières. Elle s'inscrit dans le prolongement de l'accueil et fait appel au référencement, notamment pour la mise en œuvre du plan d'action établi avec la personne conseillée.

Cette notion peut être associée aux tâches et aux activités du domaine de l'orientation ou du counseling, lesquelles exigent une formation et une expertise particulières. Le Conseil retient plus particulièrement la définition proposée par Bélisle et Bourdon (2015) dans leur rapport portant sur l'utilisation de l'orientation par des adultes n'ayant pas de diplôme : « des activités aidant les personnes à faire des choix et les réaliser en matière d'éducation et de travail, tous deux dans un sens large incluant les contextes formels, non formels et informels d'apprentissage ainsi que l'emploi salarié, l'entrepreneuriat, les stages non rémunérés, le bénévolat et autres » (Bélisle et Bourdon, 2015, p.9). Ces auteurs mettent de l'avant la notion d'« orientation éducative et professionnelle » afin de souligner l'ancrage de l'orientation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Dyke, 2019, p.23). Ils ont recensé de nombreux services et pratiques associés à l'orientation<sup>70</sup>. De même, plusieurs titres désignent des personnes qui travaillent en orientation éducative et professionnelle (ex. : conseiller d'orientation, conseiller en emploi, conseiller en formation scolaire, conseiller en information scolaire et professionnelle), tous ne pouvant toutefois réaliser les mêmes actes<sup>71</sup>.

Plus concrètement, le Conseil retient les activités suivantes comme faisant partie de l'orientation éducative et professionnelle :

- éclairer les choix professionnels en fonction des champs d'intérêt, des préférences et des compétences de la personne immigrante conseillée afin de définir cet aspect de son projet migratoire et des objectifs adjacents;
- établir avec la personne une démarche structurée permettant de se préparer (ex. : formation en employabilité, démarche de RAC) et d'obtenir l'emploi souhaité;
- offrir des conseils relativement au maintien en emploi ou à des difficultés d'adaptation à un nouvel emploi;
- fournir des conseils pour soutenir un changement de parcours professionnel ou une réorientation, notamment en éclairant les parcours éducatifs permettant d'y arriver et les prérequis pour ce faire.

70 À titre illustratif, dans le cadre de leur étude sur l'orientation éducative et professionnelle, ces deux chercheurs ont documenté l'utilisation des services suivants : services d'information sur la formation et le travail; services d'aide à la connaissance de soi; services d'accompagnement du processus d'orientation; services d'aide à la réalisation d'un projet de formation ou d'un projet professionnel; services de reconnaissance officielle d'équivalences et de compétences; services d'aide à la recherche et au maintien en emploi. Selon eux, ces services reliés à l'orientation ne constituent pas un inventaire exhaustif (Bélisle et Bourdon, 2015, p.6).

71 À propos des activités professionnelles réservées aux conseillères et aux conseillers d'orientation, on peut consulter la page suivante : <https://www.orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-projet-de-loi-21>.

## Le référencement

Le référencement joue un rôle névralgique dans le déroulement des parcours des familles immigrantes. Il ne constitue pas en lui-même une activité, mais se situe plutôt dans la continuité des processus d'accueil ou d'orientation. Il est en quelque sorte une de leurs composantes.

Le référencement repose sur une démarche d'aiguillage de la personne conseillée et accompagnée qui lui permet d'obtenir le service requis, de poursuivre un parcours ou d'en entreprendre un qui répond véritablement à ses besoins et à ses champs d'intérêt. Il dépasse le simple fait de transmettre de l'information ou de fournir le nom et les coordonnées d'un établissement ou d'un contact. Pour le Conseil, le référencement repose sur deux principes centraux :

- Il découle de l'analyse du besoin de la personne immigrante, qui permet de bien cerner l'information, l'organisation ou le service qui répond le plus adéquatement à son besoin en tenant compte de son parcours, de ses caractéristiques et de ses aspirations.
- Il requiert la validation du lieu ou du service proposé pour s'assurer que la personne immigrante obtiendra ce dont elle a besoin et qu'elle sera attendue. L'établissement d'une telle passerelle constitue une condition gagnante (ex. : joindre une personne de l'organisme qui accueillera la personne immigrante lorsque cette dernière se présentera; cibler un établissement offrant le programme de formation convenu; valider l'admissibilité de la personne; confirmer le moment de son démarrage).

### 3.2.1.2 Un survol de l'offre de services

Plusieurs milieux offrent, sous différentes appellations, une grande variété de services d'accueil, d'orientation et de référencement qu'il convient de présenter brièvement. Comme il a été mentionné précédemment, l'accueil, l'orientation et le référencement sont des services auxquels les personnes immigrantes peuvent recourir à différents moments de leur parcours. Si les besoins se font souvent ressentir avec plus d'urgence à l'arrivée, ils ne sont pas moins importants quelques années après l'installation, selon les aléas des parcours. Puisque l'accompagnement des personnes à leur arrivée revêt un caractère aléatoire qui dépend notamment de la catégorie d'immigration, le recours à ces services n'est pas systématique. Des parcours types sont suggérés, mais cette information ne semble pas percoler de manière systématique jusqu'aux principaux intéressés.

Les services d'accueil, d'orientation et de référencement sont offerts par des acteurs de natures très différentes en ce qui concerne leur structure organisationnelle, leur mission, leur portée ou leurs sources de financement. Leurs missions ont souvent un caractère complémentaire, bien que les collaborations ne soient pas si évidentes à mettre en place et à maintenir, comme nous le constaterons plus loin.

Le portrait dressé met en relief quatre grandes familles d'acteurs en priorisant ceux qui interviennent directement dans la vie des familles immigrantes, sans sous-estimer le rôle structurant d'autres organismes dans l'offre de services à celles-ci. Les grands secteurs retenus sont les suivants : le milieu communautaire, le milieu du travail, le milieu de l'éducation et le milieu municipal (villes, municipalités, MRC, organismes municipaux). Ceux compris dans l'**encadré 20** ont été relevés au cours de l'enquête menée par le Conseil.



## **Encadré 20 : Les principaux acteurs dont la mission comprend des services et des dispositifs d'accueil, d'orientation et de référencement**

### 1. Le milieu communautaire

- Les organismes spécialisés en matière d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes à Montréal et en région
- Les organismes spécialisés en employabilité
- Les autres acteurs de l'action communautaire (ex. : groupes populaires d'alphabétisation, organismes de défense collective des droits [ex. : droits des femmes, droit au logement], cuisines collectives)

### 2. Le milieu du travail

- Services Québec et les centres locaux d'emploi
- Le secteur des ordres professionnels
- Le secteur des employeurs (ex. : entreprises, chambres de commerce)
- Les organisations syndicales
- Les autres acteurs du milieu du travail (ex. : Qualifications Québec)

### 3. Le milieu de l'éducation

- Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)
- Les centres d'éducation des adultes
- Les centres de formation professionnelle
- Les collègues
- Les universités

Par ailleurs, on notera que les principaux ministères interpellés par l'inclusion des familles immigrantes (MIFI, MTESS, MEQ et MES) ne se trouvent pas dans ce portrait, puisque leur action ne les amenait pas, lors des travaux du Conseil, à intervenir directement auprès des personnes immigrantes. Ils étaient principalement actifs à travers les centres de Services Québec et les CLE ainsi que les organisations (ex. : cégeps) et les partenaires (ex. : organismes communautaires spécialisés en employabilité ou responsables de l'accueil et de l'installation) mandatés et soutenus<sup>72</sup>. Du point de vue des personnes immigrantes rencontrées, les ministères jouent un rôle de second plan.

Toutefois, ce portrait évolue actuellement, notamment par des collaborations accrues entre le MIFI et d'autres ministères, dont le MTESS. En particulier, la mission du MIFI en fait la porte d'entrée toute désignée pour les services offerts au Québec aux familles immigrantes. Jusqu'à récemment, ce rôle n'était pas assumé de façon systématique pour l'ensemble des immigrantes et des immigrants. Les

<sup>72</sup> Par exemple, le MIFI établit des partenariats avec un grand nombre d'organismes communautaires et d'établissements d'enseignement qui offrent des programmes ou des formations qu'il finance. Ces programmes et ces formations s'inscrivent principalement dans les trois domaines suivants : accueil et intégration; francisation; régionalisation de l'immigration.

personnes réfugiées prises en charge par l'État étaient les seules à être accueillies et accompagnées de façon structurée, puis suivies par les intervenantes et les intervenants des organismes communautaires mandatés par le Ministère. Les autres recevaient de l'information et de la documentation à leur arrivée à l'aéroport de Montréal, ce qui permettait de leur faire connaître différentes ressources. La suite de leur parcours requérait une grande autonomie. Le MIFI ne disposait pas de personnel offrant sur le terrain un soutien à l'installation et à l'intégration.

Depuis 2019, le gouvernement a entrepris de revoir la façon d'accueillir les personnes immigrantes et d'assurer leur intégration dans la société québécoise. L'offre de services gouvernementaux, en particulier celle du MIFI, était donc en pleine évolution au moment de rédiger cet avis. Ainsi, à l'automne 2019, le MIFI a annoncé le déploiement d'une nouvelle approche d'accompagnement et d'accueil au sein de laquelle il s'inscrit comme un acteur de terrain (voir l'[encadré 21](#)). Pour soutenir la mise en œuvre du service Accompagnement Québec, des agentes et des agents d'aide à l'intégration du MIFI sont déployés dans les bureaux régionaux de Services Québec et les CLE. Leur rôle est principalement d'accompagner les personnes immigrantes et leurs familles dans quatre importantes dimensions du processus d'intégration (installation, francisation, emploi, vie collective) ainsi que d'assurer un suivi des démarches entreprises par ces personnes tout au long de leur parcours d'intégration. S'ajoute également le soutien aux démarches administratives d'immigration (ex. : parrainer un membre de la famille, régulariser son statut).

### **Encadré 21: Le service Accompagnement Québec**

Mis en œuvre graduellement au Québec depuis l'automne 2019, le service Accompagnement Québec (précédemment nommé Parcours d'accompagnement personnalisé), proposé par le MIFI, repose actuellement sur le travail de 81 agentes et agents d'aide à l'intégration qui, à terme, accompagneront plusieurs centaines de personnes. Ce service met en œuvre des dispositions de la *Loi visant à accroître la prospérité socio-économique du Québec et à répondre adéquatement aux besoins du marché du travail par une intégration réussie des personnes immigrantes*. En plus de viser une meilleure intégration des personnes immigrantes, le service Accompagnement Québec satisfait à différents objectifs gouvernementaux, notamment en ce qui a trait à la régionalisation de l'immigration et à la réponse aux besoins de main-d'œuvre dans certains secteurs de l'économie.

Le recours à un accompagnement peut être amorcé depuis l'étranger pour entreprendre des démarches facilitant l'intégration. À ce titre, les personnes détentrices d'un certificat de sélection du Québec peuvent communiquer avec une agente ou un agent d'aide à l'intégration (AAI), qui les orientera vers des services de francisation et d'intégration accessibles depuis l'étranger (ex. : francisation en ligne, portail de Qualifications Québec, séances d'information sur le Québec et ses régions). Cette personne est également chargée de faire la promotion des différentes régions et de fournir de l'information sur les occasions d'emploi.

À l'arrivée au Québec, une rencontre avec un AAI est proposée afin d'établir un plan d'action individualisé en fonction du profil et des projets de vie des personnes immigrantes. Elles sont alors orientées et accompagnées vers les ressources appropriées à leurs besoins par leur AAI, qui assure également un suivi.

Le service Accompagnement Québec couvre cinq domaines :

- l'installation (ex. : logement, régionalisation, démarches auprès de la RAMQ ou de la SAAQ):

- la francisation (information et aide à l'inscription);
- l'emploi (soutien à la reconnaissance des compétences, information sur le marché du travail, orientation vers Services Québec, évaluation comparative des études);
- la vie collective (ex. : formation sur les principes et les valeurs de la société québécoise);
- les démarches d'immigration (ex. : pour les personnes qui ont un statut temporaire ou celles qui veulent parrainer des membres de leur famille).

Pour appuyer le travail des AAI, des conseillères et des conseillers en immigration régionale sont aussi à l'œuvre. Ils travaillent plus particulièrement avec les partenaires du MIFI et les organismes communautaires pour assurer le déploiement d'une offre de services adéquate ainsi qu'avec les entreprises, notamment pour répondre à leurs besoins de main-d'œuvre.

### 3.2.2 Ce que les personnes immigrantes et les acteurs interrogés soulèvent

Compte tenu de la complexité et des multiples ramifications du système éducatif québécois, pour ne considérer que les besoins d'information y faisant référence, y trouver le service le plus adéquat pour réaliser son projet migratoire et atteindre ses aspirations constitue une tâche difficile pour la majorité des personnes immigrantes rencontrées. S'ils sont peu présents dans les débats publics, les services d'accueil, de référencement et d'orientation occupent pourtant une place importante dans leurs propos.

#### 3.2.2.1 L'importance et la capacité d'accéder à des services d'accueil en début de parcours

Les parcours documentés mettent en relief un sentiment d'urgence et de précarité suivant l'arrivée au Québec. Il en découle le besoin de trouver rapidement des repères, notamment pour assurer le bien-être et la sécurité de ses enfants. Par conséquent, les familles cherchent à avoir rapidement accès à une diversité d'informations pragmatiques axées sur des besoins immédiats (ex. : procédure d'inscription des enfants à l'école, transport en commun) ou leur permettant de s'approprier le fonctionnement de certains pans de la société québécoise. Des personnes interrogées ont aussi mentionné le besoin de valider l'information rassemblée dans le cadre de leurs démarches préparatoires une fois arrivées au Québec, cette information pouvant paraître trop abstraite lorsque les immigrantes et les immigrants sont confrontés à la réalité.

Les services d'accueil et de référencement permettent à la famille de s'établir, de disposer de l'information nécessaire pour fonctionner au quotidien, d'établir sa routine et de régulariser sa situation avant de pouvoir se projeter dans le futur. Comme nous l'avons vu dans la section traitant du premier nœud, ils contribuent également à la mise à jour de la littératie relative à différents domaines de la société. À ces égards, certaines personnes rencontrées ont souligné que des services d'accueil plus poussés offerts avant l'arrivée au Québec auraient facilité leur processus migratoire et leur installation.

La mission des différents acteurs qui offrent des services d'accueil, de référence et d'orientation ne les rend pas tous aptes à répondre aux besoins d'information et de référencement très larges des familles lors de l'installation de celles-ci. Les services des organismes communautaires partenaires du MIFI pour l'accueil et l'intégration sont généralement appréciés des personnes interrogées, notamment en raison de leur capacité à répondre à une multitude de besoins et de l'accompagnement qu'ils peuvent offrir.

Par ailleurs, les propos de plusieurs personnes et acteurs consultés permettent de constater que des intervenantes et des intervenants (ex. : enseignantes et enseignants) sont souvent appelés à outrepasser leur rôle officiel pour offrir des conseils et faire du référencement informel, témoignant du coup de l'important besoin pour la personne immigrante d'avoir accès aisément à des ressources de confiance à différents moments de son parcours. Par exemple, les parcours documentés indiquent que les enseignantes et les enseignants du programme de francisation sont considérés par leurs élèves comme des sources d'information de première importance sur une multitude de sujets qui les préoccupent. Si ce phénomène témoigne d'une relation de confiance, une enseignante a toutefois souligné qu'il faut savoir établir ses limites et diriger les personnes vers des ressources qualifiées pouvant répondre à leurs besoins, notamment lorsque les questions portent sur le processus d'immigration (ex. : lorsqu'une ou un élève souhaite parrainer un proche parent).

De plus, il a été noté que l'information au sujet du marché du travail ou des parcours éducatifs ne constitue pas la seule transmise ni la priorité initiale. Si toute une gamme de services sont conceptualisés en fonction de l'intégration socioprofessionnelle, les parcours documentés indiquent que les besoins couvrent plus large. Ainsi, le besoin de conseils et d'orientation concernant les parcours éducatifs à entreprendre ou l'intégration en emploi arrive généralement un peu plus tard dans le processus migratoire.

Par ailleurs, les travaux du Conseil lui ont permis de constater que certains facteurs modulent l'accès des personnes immigrantes aux services d'accueil et la forme que prennent ces derniers. À ce titre, la catégorie d'immigration a un effet important. Par exemple, des services particuliers sont offerts pour l'installation des familles réfugiées prises en charge par l'État. Elles sont accueillies dès leur arrivée par un organisme mandaté par le MIFI. De même, sans profiter d'un encadrement aussi serré, les personnes admises comme des travailleuses ou des travailleurs qualifiés ont accès à de nombreux services, mais l'enquête révèle que tous n'en sont pas informés de façon éclairée. Inversement, les demandeuses et les demandeurs d'asile ont accès à une offre plus restreinte, autant pour l'accueil que pour l'orientation. Il découle de ces disparités que le recours aux services d'accueil, d'orientation et de référence est très variable, certaines personnes ayant souligné qu'elles n'avaient pas été informées de leur existence au moment opportun et qu'elles les avaient découverts plusieurs mois, voire des années, après leur arrivée.

Dans le même sens, quelques personnes consultées ont mentionné que le fait de ne pas arriver au Canada par l'aéroport de Montréal peut constituer un désavantage important, puisqu'elles n'ont pas eu accès à la même information sur l'offre de services, n'ayant pas rencontré d'agente ou d'agent du MIFI à leur arrivée. Ainsi, certaines personnes ne sont pas informées de l'existence de ressources pouvant les accueillir. Malgré les changements mis en place récemment, l'établissement d'un premier contact entre les nouveaux arrivants et une représentante ou un représentant du MIFI, qui leur donne quelques renseignements et leur fait part des services disponibles, n'est toujours pas systématisé.

Par ailleurs, si l'accueil initial offert aux personnes réfugiées prises en charge par l'État apparaît plus élaboré que celui destiné aux personnes admises en vertu des autres catégories, les consultations ont mis en lumière le fait que l'offre de services éducatifs est davantage pensée pour les travailleuses et les

travailleurs qualifiés. Des acteurs rencontrés ont en effet rapporté que les personnes réfugiées et celles issues d'un regroupement familial se heurtent à des services beaucoup moins adaptés à leur situation et à leurs caractéristiques.

### 3.2.2.2 Une méconnaissance des services d'orientation éducative et professionnelle

Plusieurs personnes ne connaissent pas l'existence des services d'accueil, d'orientation et de référencement qui sont disponibles, par exemple, dans les établissements du réseau de l'éducation (ex. : SARCA, services aux étudiantes et aux étudiants dans les cégeps et les universités) ou le milieu communautaire (ex. : organismes spécialisés en employabilité ou offrant ce service). Les entrevues réalisées avec des personnes immigrantes ont permis notamment de constater la méconnaissance des services d'orientation offerts dans les différents milieux du système éducatif (voir l'**encadré 22**). Sans le soutien reçu d'intervenantes et d'intervenants professionnels (ex. : conseillers d'orientation, conseillers en emploi, conseillers en information scolaire et professionnelle) et permettant de comprendre le marché du travail et d'éclairer de façon objective ses choix, il devient hasardeux de se réaliser professionnellement selon des exigences scolaires peu connues. Or, comme l'ont rapporté quelques personnes qui y ont eu recours, ces services permettent de considérer d'autres options correspondant à ses compétences. On note une grande reconnaissance de la part de ces personnes envers les intervenantes et les intervenants de même que les conseillères et les conseillers qui les ont aidées à définir et à atteindre leurs objectifs ou qui les ont soutenues et accompagnées dans leur réorientation vers un nouveau métier ou une nouvelle profession.

Toutefois, l'enquête du Conseil indique que peu de personnes immigrantes auraient recours à des services d'orientation professionnelle. À cet égard, un certain travail reste à faire puisque, selon la structure de l'éducation et du marché du travail qui a cours dans certains pays, la fonction d'orientation, par exemple, n'y existe pas toujours, les choix professionnels étant restreints ou déterminés par autrui. Comme l'ont rapporté des acteurs interrogés, pour certaines personnes immigrantes, la notion même d'orientation professionnelle est inconnue et la possibilité de faire des choix professionnels est nouvelle. Ces services sont donc à faire connaître.

Certaines personnes les découvriront tardivement, après des mois ou des années à « tourner en rond » en formation, à la recherche d'un emploi ou à des postes qui ne correspondent pas à leur bagage ni à leurs attentes et qui les placent dans des situations de vulnérabilité. D'autres feraient une démarche d'orientation tronquée, notamment en raison d'un sentiment d'urgence les poussant, par exemple, à choisir la formation la plus courte, celle qui commence prochainement et qui mène au marché du travail rapidement, peu importe le domaine. Plusieurs les choisiraient de leur propre chef, à partir d'information glanée sur le Web ou suivant des conseils issus de leurs réseaux sociaux, ne connaissant pas l'existence de services permettant de s'orienter ou n'y ayant pas accès aisément.

#### **Encadré 22 : Un faible recours aux services d'orientation confirmé par l'ECINA**

Parmi les personnes ayant participé à l'ECINA, 40,9 % avaient entrepris une formation menant à un diplôme québécois dans les 30 mois suivant l'obtention de leur résidence permanente.

À la question portant sur le choix du moyen retenu, la méconnaissance des services d'orientation apparaît sans équivoque : seulement 9,4 % des personnes ayant entrepris une formation avaient reçu un conseil en ce sens d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation, d'une agente ou d'un agent du gouvernement, etc. Paradoxalement, 15,7 % d'entre elles avaient suivi le conseil d'amis, de membres de leur famille ou de connaissances (Advanis Jolicœur, 2016, p. 79-81).

Les entrevues menées indiquent également que l'accès aux services d'orientation résulte généralement de conseils donnés par une personne de confiance ou de l'accompagnement soutenu d'un membre du personnel d'un organisme communautaire ou d'un établissement d'enseignement ou encore d'une agente ou d'un agent du centre local d'emploi. De même, certains établissements d'enseignement ont adopté une approche qui intègre l'orientation dans le parcours de formation (ex. : pour les élèves de niveau intermédiaire en francisation dans un centre d'éducation des adultes visité).

Au-delà du problème de visibilité des services d'orientation, les consultations ont révélé que l'accès aux services est restreint par une offre dépendante de la disponibilité limitée des ressources humaines et financières. Cette situation a pour conséquence que les organisations ne suscitent pas la demande en matière d'orientation, alors que celle-ci peut avoir un rôle structurant pour l'intégration en emploi, peu importe les caractéristiques ou la situation de la personne conseillée. En plus de reposer sur des ressources financières insuffisantes pour l'embauche du personnel nécessaire, ce problème découle de l'intégration fréquente des personnes qui offrent des services d'orientation dans des équipes multitâches. À ce titre, le faible nombre de conseillères et de conseillers dans le réseau de l'éducation qui travaillent directement avec les personnes en formation a été relevé (CSE, 2019, p. 86-87) de même que le fait que des services d'orientation éducative et professionnelle sont trop peu disponibles, notamment du côté de la FGA (Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage, 2016, p. 7). Cela s'ajoute à une offre qui s'adresse parfois à des clientèles ciblées (ex. : les établissements du réseau de l'éducation offrent généralement leurs services d'orientation à leurs élèves).

De même, dans le cas des organisations qui sont mandatées et financées par le MTESS pour offrir des services d'orientation professionnelle, l'accès à une démarche d'orientation complète incluant, par exemple, un bilan des compétences doit faire l'objet d'une approbation par un CLE ou Services Québec. Les entrevues menées par le Conseil ont fait état de délais causés par cette étape de double validation des besoins. Dans certains cas, le service peut être refusé en raison d'une lecture des besoins qui diverge ou parce qu'une autre démarche (ex. : évaluation comparative des études effectuées à l'étranger) entreprise précédemment est considérée comme de l'orientation. Quant à la pratique privée, les coûts d'une démarche de ce type sont prohibitifs pour plusieurs familles (environ 75 \$ par séance). Ainsi, l'accès aux services d'orientation, qui peuvent jouer un rôle central dans l'actualisation du projet des personnes immigrantes, s'en trouve souvent entravé.

### **3.2.2.3 Des sources d'information multiples qui ne favorisent pas toujours un parcours fluide**

Il ressort des entretiens que, dans certaines situations, la multiplicité des sources d'information complexifie la prise de décisions et se solde parfois par des choix qui ne contribuent pas à la réalisation de soi et de son projet migratoire. Une participante le soulignait : « On reçoit plein d'informations de n'importe qui, tout le monde dit savoir et, à la fin, tu es comme : "Bien là, je suis toute mélangée, je ne comprends pas, ça fait que, non, je vais aller à la source" » (Luna, Mexique). Toutefois, trouver la source n'est pas toujours aisé. L'existence de nombreux acteurs dans un même champ contribue parfois à la confusion. Ce serait notamment le cas pour l'information relative aux choix éducatifs. Néanmoins, la méconnaissance des services d'accueil et d'orientation ou la difficulté à y accéder aisément a pour effet d'amener les personnes à s'appuyer sur des ressources informelles qui n'offrent pas toujours une information fiable ou des conseils objectifs.

De plus, certaines personnes interrogées ont souligné la difficulté à distinguer les sources officielles et fiables de celles plus subjectives, notamment avant l'arrivée au pays. Une fois installée, cette difficulté persiste. Les entretiens ont en effet révélé l'importance que peuvent prendre les conseils informels que les participantes et les participants peuvent obtenir de leurs réseaux sociaux (ex. : proches, forums de discussion, associations religieuses ou ethniques). Ainsi, certaines personnes ont été influencées dans leurs choix par les suggestions de « conseillers informels », souvent basées sur des expériences personnelles subjectives et propres à leur situation. Les parcours de ces personnes ont fortement été influencés par ces conseils qui ont notamment contribué à redéfinir les objectifs professionnels. Les parcours subséquents n'ont pas toujours été optimaux, notamment en ce qui a trait à l'obtention d'un emploi à la hauteur de ses compétences et de ses aspirations.

Tout de même, dans certains cas, de tels conseils ont amené un référencement vers des organisations du système éducatif dont la mission comporte des services d'accueil, d'orientation et de référencement, ce qui a permis aux personnes immigrantes de préciser les voies de leur parcours éducatif et de leur intégration socioprofessionnelle. Par exemple, des organisations qui ne font pas directement partie du système éducatif (ex. : organisations à caractère religieux) ont développé des partenariats, des services ou des pratiques permettant de diriger leurs membres vers les services éducatifs les mieux adaptés à leurs besoins.

Un autre constat est celui d'une forme de compétition entre la valeur accordée, d'une part, aux conseils offerts par le personnel des services d'accueil, d'orientation et de référence et, d'autre part, à ceux prodigués sur les réseaux sociaux, en particulier par des membres de la famille ayant précédemment immigré ou des connaissances originaires du même pays que celui de la personne. L'accès à ces conseils est très rapide, le lien de confiance est fort, les solutions proposées sont souvent simples et pragmatiques, et l'idée d'éviter de commettre les « mêmes erreurs qu'eux » s'avère souvent convaincante.

Finalement, les entrevues ont soulevé la difficulté d'accès à un référencement complet (selon la définition retenue plus haut) et à un suivi qui soutienne les familles dans leurs parcours et leur permette, par exemple, d'éviter les trous de services ou de trouver des solutions de rechange. C'est plus particulièrement sur la question de l'établissement d'une passerelle et du suivi apporté que les familles rencontrées ont noté la faiblesse du référencement, qui est souvent fragilisé en raison de différents facteurs : accueil déficient de la part de l'organisation recommandée; roulement de personnel; liste d'attente pour l'accès aux services; report du début de la formation ciblée; changements dans la situation de la famille; conciliation ardue avec les responsabilités familiales. Dans le même sens, des personnes ont souligné qu'un référencement sans contact préalable établi avec un membre du personnel du point de chute les amène à répéter leur parcours et, par conséquent, à rencontrer les mêmes obstacles, ce qui peut être vécu de façon difficile.

À ces égards, plusieurs familles et acteurs interrogés ont mentionné les avantages d'un accompagnement permettant à la fois de trouver les conseils nécessaires et d'assurer un suivi quant à la mise en œuvre des solutions éducatives retenues. Certaines personnes ont eu accès à un tel accompagnement; d'autres souhaitent qu'il soit mis en place.



#### **3.2.2.4 Une importance à accorder à la formation des intervenantes et des intervenants des divers milieux**

Les consultations menées auprès de nouveaux arrivants soulèvent des questions relatives à la formation des intervenantes et des intervenants de certains milieux fréquentés, notamment de ceux qui offrent des services à toute la population (ex. : CLE, établissements d'enseignement). Si la compétence du personnel de ces organisations et la qualité des relations établies sont très généralement reconnues, plusieurs ont souligné les attitudes d'intervenantes et d'intervenants qui indiquent des compétences interculturelles à développer. De même, devant des personnes dont la maîtrise du français est à parfaite, des intervenantes et des intervenants ne valideraient pas suffisamment la compréhension de l'information qu'ils transmettent, laissant parfois les personnes repartir avec une compréhension erronée.

Dans un autre ordre d'idées, des acteurs rencontrés ont soulevé de nombreux défis relatifs à l'orientation éducative et professionnelle dans un contexte interculturel, ce qui requiert des compétences particulières. Ainsi, comme il a été mentionné précédemment, la notion même d'orientation doit souvent être expliquée à des personnes venant de pays où le choix de carrière ne relève pas de l'individu et de ses préférences. Pour plusieurs, se définir un projet professionnel qui relève de ses champs d'intérêt demande un cheminement personnel important qui permet d'apprendre à se connaître et de comprendre les cadres de référence de la société québécoise. Le travail de conseil dans ce contexte vise également la construction de compétences en littératie dans le domaine de l'emploi. S'ajoute un défi communicationnel lié à la langue qui demande de s'assurer constamment que la personne aidée saisit l'information adéquatement. On a également rapporté des enjeux relatifs aux tests employés en orientation, lesquels peuvent comporter des biais culturels pouvant fausser les résultats. D'autre part, des personnes interrogées ont soulevé l'important défi qui consiste à évaluer adéquatement les acquis et les compétences issues des études effectuées et de l'expérience obtenue à l'étranger. Si l'évaluation comparative des études menée par les services du MIFI donne une appréciation du volet scolaire, il faut également donner un sens à l'expérience professionnelle avant, par exemple, de diriger la personne vers un service de reconnaissance approprié.

Plusieurs conseillères et conseillers rencontrés ont par ailleurs souligné l'importance d'offrir un accompagnement empreint de compassion à une personne qui doit faire le deuil d'un projet professionnel qui, dans le contexte du Québec et compte tenu de son profil, ne peuvent réalistement pas aboutir à un succès. Cette partie du travail est jugée particulièrement difficile. Elle exige en outre de la créativité et une excellente connaissance de différents domaines d'emploi qui permettent d'envisager d'autres voies professionnelles pouvant mettre à profit les compétences de la personne.

### **3.2.3 Des défis soulevés par des acteurs du système éducatif**

#### **3.2.3.1 Rejoindre et accueillir les familles immigrantes rapidement après leur arrivée afin d'assurer le déploiement de leurs projets migratoires**

Des acteurs rencontrés ont partagé un certain nombre de défis et d'obstacles récurrents avec lesquels ils doivent composer pour rejoindre et accueillir les familles immigrantes rapidement après leur arrivée et s'assurer qu'elles obtiennent en temps opportun l'information nécessaire pour éviter qu'un parcours soit grevé par une série d'essais et d'erreurs. Cela pose en soi un problème dans les conditions actuelles, puisque les nouveaux arrivants ne sont pas tous informés ou dirigés systématiquement vers des services d'accueil. Plusieurs organisations ont en effet mentionné qu'une bonne part des personnes immigrantes prennent connaissance de leurs services par le bouche-à-oreille.

Dans le même sens, les entrevues réalisées ont révélé que la méconnaissance des services d'accueil, d'orientation et de référencement touche également des intervenantes et des intervenants qui travaillent auprès des nouveaux arrivants (ex. : enseignants, professionnels). Cette méconnaissance est parfois présente au sein d'une même organisation, notamment dans les organismes de grande taille (ex. : universités, centres de services scolaires). À l'inverse, en région, dans certains plus petits milieux urbains visités, on note une grande concertation rassemblant notamment les services publics et les entreprises pour ce qui est de diriger les personnes vers les services d'accueil.

Par ailleurs, certains acteurs rencontrés ont rappelé que les services d'accueil sont tributaires des encadrements, des programmes, des ententes de service ainsi que des ressources financières dont les organisations disposent. L'offre de services officielle de chacun est donc définie par ces éléments et, pour plusieurs, peut varier au gré des orientations que les ministères souhaitent donner à l'action. Plusieurs ont toutefois témoigné d'interventions réalisées hors de ces balises, pour le bien des familles, qu'ils organisent ou financent à même les ressources dégagées. Selon eux, ces initiatives fréquentes visent à mieux prendre en compte les besoins et les aspirations des personnes immigrantes dans un cadre qui ne le permet normalement pas, ce qui témoigne d'une flexibilité à accroître.

L'accueil est aussi conditionnel, dans bien des cas, à la disponibilité d'interprètes. Or, leurs services sont inégalement répartis au sein des régions et insuffisants. Des solutions de rechange passant par des membres de la famille, dont les enfants, sont employées, mais elles soulèvent des enjeux éthiques importants. De même, les organismes communautaires veillent à embaucher du personnel qui maîtrise les langues les plus fréquemment rencontrées. Pour le bien des familles et en l'absence de ressources suffisantes, des acteurs (ex. : organismes communautaires, établissements scolaires, établissements de santé et de services sociaux) organisent des collaborations entre eux pour s'assurer de bien comprendre les besoins des personnes immigrantes et d'offrir une information claire ou les bons services.

Dans un même ordre d'idées, des acteurs rencontrés ont rappelé que certaines personnes sont plus difficiles à rejoindre que d'autres, notamment qu'elles vivent des situations d'exclusion ou de grande vulnérabilité au cours des premières années, que ce soit, par exemple, en raison de difficultés d'apprentissage du français, de responsabilités ou d'un climat familial peu propices à la participation, de situations de pauvreté ou de problèmes de santé mentale. Pour rejoindre ces personnes, des stratégies ont été développées par des organismes communautaires (voir l'[encadré 23](#)). Certaines de ces initiatives prennent la forme de projets pilotes dont la pérennité pose toutefois problème, même lorsque les résultats sont probants. Malgré ces initiatives, plusieurs personnes, principalement des femmes, demeurent isolées et ne sont pas en mesure de s'approprier leur pays d'accueil ou, plus simplement, d'assurer le plein développement de leurs enfants et leur propre bien-être.

### **Encadré 23: Rejoindre des personnes exclues et vulnérables : l'exemple des femmes-relais**

Inspiré par des projets développés en France, le déploiement d'une approche d'accompagnement nommée « femmes-relais » a gagné en popularité dans la ville de Montréal au cours des dernières années. Mises en place par des instances ou des organisations ancrées dans des arrondissements où s'installent de nombreuses familles immigrantes, ces initiatives visent la formation de femmes nouvellement arrivées au Québec pour qu'elles s'approprient en profondeur les modes de fonctionnement de leur nouvelle société, qu'elles y trouvent les repères pouvant soutenir leur

participation à la vie collective et qu'elles connaissent les ressources ou les services liés aux différents besoins des familles. Par exemple, le projet Femmes-relais 200 portes HM comporte des formations portant sur :

- les institutions québécoises (ex. : éducation, santé et services sociaux);
- l'employabilité et le milieu du travail;
- la culture et l'histoire du Québec;
- les droits et les responsabilités (ex. : femmes, travail, immigration)
- les compétences interculturelles ou celles liées à l'écoute et à la communication;
- les ressources du quartier;
- l'accompagnement des familles immigrantes.

Ainsi formées, ces démarcheuses jouent ensuite le rôle de relais et de points de repère auprès d'autres familles nouvellement arrivées, en particulier de celles venant de la même région du monde que la leur. Elles contribuent notamment à la construction de leur littératie citoyenne en leur expliquant à leur tour les cadres de référence, les modes de fonctionnement et les valeurs du Québec. À ce titre, elles font également office de médiatrices culturelles et linguistiques auprès des personnes qu'elles accompagnent, notamment dans leurs relations avec les institutions.

L'objectif de ces initiatives s'inscrit dans une perspective de développement du pouvoir d'agir des femmes par un accompagnement visant à soutenir leur mobilisation pour leur éviter l'isolement. Les femmes-relais favorisent, entre autres, la création de liens sociaux avec l'école, la famille et la communauté, notamment en faisant connaître aux familles et aux enfants les différents services et activités offerts par les ressources du quartier (ex. : épiceries spécialisées, organismes d'employabilité, bibliothèques, centres d'éducation des adultes, piscines, gymnases, arénas, fêtes de quartier). Ces initiatives sont également porteuses d'une visée d'intégration socioprofessionnelle pour ces femmes immigrantes et celles qu'elles accompagnent en les amenant, entre autres, à mieux connaître leurs forces et leurs compétences.

Par ailleurs, des acteurs de tous les milieux ont insisté sur l'importance de la qualité des services d'accueil, ce qui requiert des compétences particulières de la part des personnes qui les offrent. Puisque ces personnes font partie des premiers contacts que les familles établissent avec leur terre d'accueil, elles jouent un rôle déterminant qui exige notamment de solides compétences interculturelles et un grand professionnalisme. Les personnes conseillées doivent avoir accès à une information à jour, pertinente et de qualité dans un contexte qui peut engendrer de la confusion. À ce titre, la mise à jour régulière des connaissances de celles et ceux qui les aident, qui permet notamment de donner une information juste et d'assurer un référencement vers les ressources adéquates, est vue comme un défi important qui touche également les personnes offrant des services d'orientation.

Finalement, la mise en place par le MIFI d'Accompagnement Québec, un service qui repose sur le déploiement d'agentes et d'agents d'aide à l'intégration à l'échelle de la province, constitue l'avenue retenue par ce ministère pour rejoindre rapidement les personnes immigrantes et soutenir leur intégration dans certains domaines (voir l'[encadré 21](#)). La mise en œuvre de ce dispositif d'accompagnement est toutefois trop récente pour permettre d'en juger adéquatement. Toutefois, des acteurs du système

éducatif consultés ont constaté des problèmes de dédoublement de certaines interventions, les façons de travailler dans la concertation étant encore en construction. D'autres ont remis en doute l'approche retenue, qui serait trop axée sur une perspective d'intégration rapide en emploi dans les domaines que le Québec retient comme prioritaires, laquelle laisserait peu de place à une inclusion citoyenne. L'approche proposée par Accompagnement Québec s'inscrirait en faux contre l'approche globale préconisée par de nombreux organismes communautaires qui ancrent leur action dans l'éducation populaire. En outre, la capacité à offrir un accompagnement global à toutes les familles immigrantes par ce dispositif est remise en question.

### 3.2.3.2 Mettre en œuvre un référencement intersectoriel

Si le référencement peut donner l'impression d'être une activité simple, il soulève également bon nombre de difficultés. Tout d'abord, il repose en bonne partie sur les connaissances et l'expérience des intervenants et des professionnels ainsi que sur leurs réseaux de contacts, qui, en théorie, devraient être intersectoriels. Or, il ressort des entrevues réalisées que cette activité demeure souvent peu structurée et à géométrie variable selon les acteurs et les régions. C'est notamment le suivi du référencement qui fait souvent défaut, faute de temps et de moyens dans les organisations, alors qu'il en constitue un élément fondamental. On a rapporté qu'un tel suivi est rarement financé. Par conséquent, il est rare qu'il soit systématique. Dans bien des cas, il est réalisé de façon sporadique et informelle, lorsque la situation est préoccupante. Ailleurs, il découle de l'engagement et des convictions du personnel envers les familles aidées.

Selon plusieurs personnes entendues, le référencement mériterait davantage d'attention, puisqu'il requiert une mise à jour constante des connaissances du personnel qui l'effectue ainsi que la prise en compte du temps requis pour assurer le suivi. Plusieurs personnes considèrent d'ailleurs cette activité davantage comme un accompagnement, puisqu'elle sous-entend plus que de fournir le nom d'un établissement ou d'un programme.

Le référencement demande également une vision large des services, notamment de ceux du système éducatif, qui permet de prendre en considération l'offre d'autres secteurs et organisations, laquelle peut, selon les situations, être plus adéquate. À cet égard, on a rapporté l'effet positif des mécanismes de concertation<sup>73</sup> (ex. : tables régionales de l'éducation, regroupements d'organismes communautaires dans un même secteur d'activités, forums), qui favorisent l'établissement de liens et d'un réseautage, mais qui comportent d'importants défis en matière de fonctionnement, notamment en termes de disponibilité.

Par ailleurs, le Conseil retient de ses consultations que le référencement a rarement le caractère intersectoriel qui desservirait le mieux les personnes immigrantes pour réellement tenir compte de leurs caractéristiques et de leur projet. Selon les personnes entendues, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce problème. Tout d'abord, bon nombre d'entre elles ont souligné la tendance à diriger les personnes conseillées principalement vers les services de leur propre organisation ou un réseau restreint. À ce sujet, différents

<sup>73</sup> Des personnes interrogées ont souligné les effets déstructurants de décisions politiques qui ont eu pour conséquence de réduire le nombre de lieux de concertation : l'abolition des conférences régionales des élus, qui permettaient notamment la concertation régionale en matière d'immigration; la fermeture des directions régionales du ministère de l'Éducation, qui soutenaient les tables régionales permettant de développer des approches intersectorielles entre les acteurs du réseau de l'éducation. Récemment, la concertation entre les acteurs a fait l'objet de mesures de soutien, notamment du côté du ministère de l'Éducation.

facteurs ont été évoqués. Ainsi, le référencement, tout comme l'accueil et l'orientation, demande des connaissances étendues et fréquemment mises à jour dans une large gamme de domaines. Par exemple, à propos du système éducatif, il exige de connaître le fonctionnement et la portée de l'offre de plusieurs secteurs à la fois et d'avoir accès aisément à une information à jour concernant les exigences d'admission, la durée des programmes, les coûts associés, etc. De plus, un référencement soutenu sous-entend l'entretien d'un réseau de contacts étendu dans ces autres secteurs pour la validation de la proposition. Devant la complexité d'une telle opération, il peut apparaître plus « sûr » d'orienter la personne vers les services que l'on connaît le mieux, soit ceux de sa propre organisation ou de ses partenaires proches.

Un autre facteur mentionné à propos de la tendance à diriger des personnes immigrantes vers des services d'une même organisation se rapporte au fonctionnement du système éducatif, notamment en ce qui a trait au mode de financement des organisations et de leurs services. En effet, cette façon de faire découlerait notamment de modes de financement axés sur le nombre de personnes qui fréquentent un service ou une organisation (ex. : déclaration d'effectif, dénombrement d'interventions, financement à la sanction, entente de service). Cette façon de faire peut avoir l'effet pervers de favoriser le référencement vers ses propres services ou ses propres programmes de formation plutôt que vers ceux d'autres organismes ou établissements qui seraient mieux adaptés aux objectifs de la personne, pour maintenir les budgets de fonctionnement et atteindre les cibles exigées des ministères qui financent les services. Une approche de financement de la mission globale donnerait une plus grande latitude aux prestataires de services, ce qui leur permettrait d'ajuster l'offre selon les besoins, d'établir davantage de partenariats et d'orienter le référencement vers les organisations ou les services les plus à propos.

Dans un autre ordre d'idées, un référencement intersectoriel requiert une mise à jour constante de ses connaissances ou le recours à des sources d'information centralisées et fiables. En effet, loin d'être statique, le système éducatif évolue constamment, tout comme le marché du travail et les autres domaines qui peuvent faire l'objet de références au terme de services d'accueil ou d'orientation. On a noté l'effet désorganisant que peut avoir le roulement de personnel au sein des organismes partenaires. De même, l'apparition de nouveaux acteurs (ex. : agentes et agents d'aide à l'intégration du MIFI, Qualifications Québec, Bureau d'intégration des nouveaux arrivants à Montréal), parfois sans consultation préalable, amène un « brassage des cartes » qui demande de confirmer les responsabilités de chacun ainsi que la portée de son offre pour assurer un juste référencement.

De plus, au cours des consultations, des acteurs rencontrés ont émis des doutes quant à la prise en compte des projets migratoires des familles immigrantes par les agentes et les agents des centres de Services Québec et des CLE dans leurs activités de référencement. En effet, plusieurs ont noté une tendance, dans certaines régions, à diriger les personnes immigrantes vers des programmes de formation courts ou des domaines d'emploi dits recherchés qui sont présentés comme des solutions gagnantes, alors qu'elles ne correspondent pas nécessairement aux compétences et aux champs d'intérêt des personnes immigrantes. Pour plusieurs, cela découle des orientations gouvernementales donnant la priorité à une vision de l'adéquation formation-emploi qui privilégierait les besoins de main-d'œuvre dans certains secteurs par rapport aux aspirations des demandeurs de services. Il faut également tenir compte de la complexité de la tâche des agentes et des agents d'aide à l'emploi, qui doivent composer avec une offre qui pose des défis d'appropriation, des connaissances et de courts délais d'intervention qui ne permettent pas une analyse poussée des acquis et des compétences scolaires des personnes immigrantes ainsi que, dans certains cas, des compétences interculturelles insuffisantes. Par ailleurs, le Conseil constate une grande variabilité dans le fonctionnement des centres (Services Québec et CLE), suivant les orientations adoptées par les directions régionales de Services Québec, qui disposent d'une latitude. Dans certaines

régions, il observe l'existence de collaborations entre les CLE et des organismes communautaires ou des établissements d'enseignement, ce qui facilite le déroulement des parcours des personnes immigrantes. Ailleurs, les contacts seraient difficiles à établir et à maintenir.

### 3.2.4 Ce que le Conseil avance

L'accès à une information fiable et claire est déterminant dans les parcours éducatifs des personnes immigrantes ainsi que pour soutenir adéquatement leur inclusion. À ces titres, les services d'accueil, d'orientation et de référencement jouent un rôle clé. Le recours à de tels services par les personnes immigrantes apparaît toutefois insuffisant, notamment lorsque des choix éducatifs entrent en jeu. Comment prendre une décision éclairée lorsque toutes les avenues ne sont pas connues?

De l'analyse de ce nœud relatif à l'obtention d'information et de conseils permettant de réaliser son projet migratoire, le Conseil retient plus particulièrement quatre aspects.

#### → Une information complexe jouant un rôle déterminant dans les parcours

Le Conseil constate tout d'abord que les personnes immigrantes, qu'elles soient francophones ou non, rencontrent parfois des obstacles dans leur parcours en raison d'une information erronée, difficile à obtenir ou partielle concernant un besoin de compréhension ou certains services. L'information peut aussi s'avérer difficile à saisir compte tenu, par exemple, de la conjugaison de cadres de référence nouveaux, de l'utilisation d'une terminologie qui varie d'un acteur à l'autre, d'une langue en cours d'acquisition ou de l'utilisation généralisée du Web comme source d'information par les organisations. Cette situation soulève la nécessité pour les acteurs en question de revoir la manière dont ils diffusent l'information pertinente afin de la simplifier et de la faire reposer sur plus d'une source. Par exemple, plusieurs organisations diffusent principalement l'information concernant leurs services sur des ressources Web. Cette approche ne tient pas compte des enjeux cumulatifs de littératie que les personnes immigrantes, même francophones, peuvent rencontrer.

En effet, la fracture numérique a été mentionnée par des acteurs et des personnes immigrantes comme un obstacle possible. Disposer d'une connexion Internet ou d'un appareil adéquat et naviguer dans des sites Web mal conçus et rédigés dans une langue soutenue, trop administrative ou faisant référence à des connaissances que de nouveaux arrivants n'ont pas à propos du Québec constituent autant d'écueils nuisant au bon déroulement du parcours, d'autant plus que l'information a tendance à être concentrée sur Internet.

De même, les sources d'information permettant de constituer son bagage, de répondre à ses besoins ou d'avancer dans son parcours sont multiples, ce qui demande d'être en mesure de faire le tri pour retenir l'information fiable, à jour et objective. L'enquête du Conseil a soulevé l'importance d'aplanir les interférences et les obstacles qui se dressent au regard de la capacité d'agir, notamment en ce qui a trait à l'information qui la soutient (accès, qualité, accompagnement). Si une part de la responsabilité revient aux personnes immigrantes, qui doivent acquérir des compétences en littératie dans différents domaines, l'autre part incombe aux différents acteurs de la société, qui doivent prendre en compte, dans leurs communications ou leur offre de services, l'insuffisance des compétences en littératie chez certaines personnes immigrantes.



Devant une information difficile à trouver ou à comprendre, les personnes immigrantes ont souvent recours à leurs réseaux informels (famille, amis, membres d'une communauté d'origine, réseaux sociaux en ligne), lesquels ne disposent pas toujours d'une information complète et objective. Celle-ci peut alors provoquer des bifurcations dans les parcours. Les personnes immigrantes doivent donc composer avec une multitude de sources d'information, certaines à caractère officiel, d'autres relevant des réseaux sociaux ou associatifs des familles. En effet, les travaux du Conseil lui ont permis de constater que des liens existent entre les communautés religieuses et ethniques et le système éducatif pour faciliter l'accès à des ressources qui soutiennent notamment l'intégration socioprofessionnelle. Il estime qu'il y a lieu de les développer davantage.

Par ailleurs, le Conseil note que les intervenantes et les intervenants eux-mêmes doivent avoir accès à une information claire, à jour et complète pour être en mesure d'accueillir les demandes des personnes immigrantes et d'y répondre, de les orienter vers les bonnes ressources ou de les conseiller adéquatement. La connaissance des ressources des autres acteurs du système éducatif est essentielle pour que soit mis en œuvre un continuum de services personnalisé. De même, l'offre étant en évolution constante, il importe d'avoir accès à de la formation et à de l'information à jour. Cet enjeu de formation continue et d'accès à une information centralisée, en particulier à propos de l'offre de services du système éducatif, est déterminant pour des conseils et un référencement adaptés aux différents besoins et projets.

#### → Des services à mieux mettre en valeur, en particulier en ce qui a trait à l'orientation

Plusieurs personnes ne connaissent pas l'existence des services d'accueil, de référencement et d'orientation qui sont disponibles, par exemple, dans les établissements du réseau de l'éducation (ex. : SARCA) ou le milieu communautaire (ex. : organismes spécialisés en employabilité ou offrant ce service). Pourtant, selon leurs diverses natures, ceux-ci permettent de répondre à de nombreuses questions en lien avec le fonctionnement de la société ou des démarches à entreprendre pour assurer son bien-être.

Sans un référencement systématique vers ces ressources en début de parcours, le recours devient hasardeux. Le Conseil a été à même de constater l'appréciation du travail des organismes communautaires et des organisations qui offrent des services d'accueil, de référence et d'orientation permettant de s'assurer que la personne reçoit la bonne information et que sa compréhension est juste, ce qui contribue également à la constitution de son bagage et de son pouvoir d'agir. Leur utilité et leur pertinence sont généralement attestées. En l'absence de leurs conseils, les familles peuvent ignorer l'existence de services (ex. : orientation, psychologie, aide pédagogique, travail social) ou de sources de financement qui pourraient grandement faciliter leur inclusion ou leurs parcours éducatifs.

Ces ressources ne sont toutefois pas connues de tous les nouveaux arrivants. Plusieurs personnes ont souligné qu'elles en ont pris connaissance plusieurs mois après leur arrivée. D'autres n'y ont pas eu recours, pensant que leur offre de services était tarifée.

Le Conseil estime tout particulièrement problématique que peu de personnes immigrantes aient recours à des services d'orientation professionnelle rapidement dans leur parcours. Sans un soutien d'intervenantes et d'intervenants professionnels (ex. : conseillers d'orientation, conseillers en emploi, conseillers en information scolaire et professionnelle) permettant de comprendre le marché du travail et les titres d'emplois ou d'éclairer de façon objective ses choix, les possibilités de se réaliser professionnellement ou de considérer d'autres options correspondant à ses compétences peuvent être réduites ou reportées. D'ailleurs, plusieurs personnes immigrantes font des choix reposant sur des informations inadéquates



ou erronées, n'ayant pas été orientées vers le service dont elles ont besoin ou vers la formation qui leur convient par rapport à leur projet de même qu'à leurs acquis et à leur expérience. Elles réalisent, souvent tardivement, qu'elles se sont engagées dans une voie qui ne donne pas les résultats escomptés.

Pour le Conseil, il importe d'assurer une meilleure connaissance des services d'orientation éducative et professionnelle et de faciliter l'accès à ces services. Différents obstacles se dressent, comme nous avons pu le constater : méconnaissance, indisponibilité des services au moment opportun, nombre insuffisant de conseillères et de conseillers, obstacles administratifs (ex. : nécessité de l'approbation de Services Québec). Compte tenu de l'importance que les services d'orientation éducative et professionnelle peuvent avoir pour tous les adultes immigrants, peu importe leur degré de scolarité, ces entraves devraient être levées.

Finalement, le portrait que le Conseil dégage en ce qui a trait aux services d'orientation éducative et professionnelle dans les établissements du réseau de l'éducation révèle une complexité importante. Dans les collèges et les universités, ces services sont réservés aux seuls étudiantes et étudiants, alors que, dans les établissements des centres de services scolaires, ils sont à géométrie variable, certains étant associés aux SARCA, d'autres aux écoles et aux centres de formation. Selon les propos recueillis, le référencement interordres serait à améliorer. Le Conseil estime que des travaux devraient être menés pour évaluer la possibilité d'étendre la portée des SARCA, qui ont déjà une mission large, afin qu'ils deviennent une porte d'entrée vers l'offre éducative de tout le réseau de l'éducation. Il y décèle une occasion d'accroître, à l'avantage des adultes, la concertation entre les établissements des différents ordres d'enseignement. Chose certaine, les services d'orientation éducative et professionnelle ont besoin d'être mieux mis en lumière auprès des nouveaux arrivants et leur accès doit être facilité et accru.

### → Un référencement à parfaire

Les consultations du Conseil ont permis de constater que le référencement est une activité qui dépasse l'information. En effet, elle devrait, en théorie, se traduire également par un suivi permettant de s'assurer que la passerelle créée vers une autre ressource est effective, ce qui la rapproche de l'accompagnement. Actuellement, le référencement est peu structuré. L'information à propos des services et des possibilités des différentes organisations formant le système éducatif n'est pas maîtrisée de tous, ce qui pose problème.

Pour le Conseil, il importe que les différents acteurs qui œuvrent auprès des personnes immigrantes assument une responsabilité partagée quant à l'analyse des besoins et à l'accompagnement des personnes vers les ressources appropriées. Un tel exercice commande un rapprochement des acteurs et une meilleure concertation pour la mise en œuvre de continuums de services.

### → Une place à définir pour le service Accompagnement Québec

Le déploiement du service Accompagnement Québec n'était pas terminé au moment de rédiger cet avis et les effets escomptés ont sans aucun doute été limités par le contexte de la pandémie de COVID-19. En outre, le rôle des agentes et des agents d'aide à l'intégration du MIFI qui le mettent en œuvre n'est pas clairement défini actuellement dans le paysage québécois, alors que plusieurs acteurs y sont présents depuis de nombreuses années. De plus, des intervenantes et des intervenants de certaines régions

où travaillent des agentes et des agents d'aide à l'intégration constatent actuellement de la confusion quant à certaines interventions liées à l'accueil, ce qui crée des incohérences qui ne sont pas gagnantes, notamment le risque de dédoublement de certaines actions.

La capacité de prise en compte de l'ensemble des besoins de la famille, notamment devant le relativement petit nombre d'agentes et d'agents d'aide à l'intégration déployés, suscite les doutes de certains acteurs, qui comprennent mal leur mission et l'associent à des tâches de conformité. Plus encore, la capacité de ces agentes et de ces agents d'axer les interventions sur les projets migratoires est remise en question en raison d'une formation jugée insuffisante et de leur intégration dans la structure gouvernementale. On craint notamment que les priorités gouvernementales en matière d'emploi – qui peuvent être difficiles à concilier avec le projet professionnel que la personne veut réaliser en lien avec ses compétences – soient priorisées aux dépens d'une approche globale d'inclusion.

Tout de même, le Conseil voit, dans la création du poste d'agent d'aide à l'intégration, un levier sur lequel il faut tabler dans le déploiement d'une approche permettant un accueil et un accompagnement repensés, afin de lui donner le caractère intersectoriel nécessaire. Les AAI ont une connaissance, mais surtout un accès privilégié à la sphère des ministères et des organismes gouvernementaux dont l'offre de services rejoint les familles immigrantes, ce qui pourrait simplifier des étapes administratives et faciliter l'accès à de l'information ainsi que l'obtention de services nécessaires. De plus, ils sont bien placés pour s'assurer que chaque personne immigrante est orientée vers les services appropriés lorsqu'elle en a besoin. Leur rôle devrait notamment être celui de « garde-fou » d'un continuum de services éducatifs.

### 3.3 Troisième nœud : faire reconnaître la valeur de ses diplômes et de ses expériences

#### 3.3.1 Des éléments permettant de comprendre ce nœud

Plusieurs parcours documentés mettent en relief le nœud que représente la reconnaissance par le marché du travail des diplômes obtenus et de l'expérience professionnelle acquise à l'étranger, ce que de nombreuses recherches confirment (ex. : Blain, 2018, p. 12). Selon la préparation de chaque personne avant son arrivée au Québec, qui, comme nous l'avons vu, est à géométrie variable et désavantage certaines familles qui n'ont pas les ressources nécessaires pour ce faire, cette difficulté majeure est plus ou moins anticipée. Des échecs répétés lors de démarches visant à obtenir un emploi amènent la personne à se questionner sur la valeur de son bagage professionnel et scolaire. Cette situation peut être une source d'amertume étant donné que, pour une bonne part des nouveaux arrivants, ce bagage leur a ouvert les portes du Québec. Si cette situation est particulièrement frustrante pour certaines personnes admises en vertu de la catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés, qui estiment que le Québec ne remplit pas sa promesse, elle ne l'est pas moins pour d'autres admises selon les autres catégories d'individus qui détiennent aussi de l'expérience et un passé scolaire sur lesquels plusieurs souhaitent bâtir leur avenir.

Il importe tout de même de souligner que certains nouveaux arrivants bénéficient d'une reconnaissance plus fluide de leurs compétences, notamment celles et ceux visés par l'**Entente en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles**, qui permet à des ressortissantes et à des ressortissants français d'obtenir plus rapidement et plus aisément une aptitude légale permettant d'exercer une profession ou un métier réglementés<sup>74</sup>.

Ce troisième nœud traverse les propos recueillis auprès de familles immigrantes, puisque la plupart envisagent tout d'abord leur intégration en emploi dans leur domaine d'expérience ou d'études. On a noté qu'il relève d'un enjeu d'intégration socioprofessionnelle. La reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec par différents dispositifs du système éducatif devrait favoriser cette intégration dans un emploi qui correspond aux compétences et aux aspirations de la personne. Toutefois, les consultations indiquent de nombreux obstacles à son apport. De même, plusieurs travaux récents révèlent que les problèmes liés à la reconnaissance des études et de l'expérience expliqueraient en partie le taux de chômage élevé chez de nombreuses personnes immigrantes nouvellement arrivées et la fréquente surqualification en emploi (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, 2017; Côté, 2018; Forcier, 2012; Posca, 2016).

#### **Encadré 24 : Les principes reconnus en matière de reconnaissance des acquis et des compétences**

Trois principes avancés par le Conseil dans un avis portant sur la reconnaissance des acquis (CSE, 2000, p.16-19) et repris dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002) servent de guides généraux aux dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences en contexte de formation :

*[...] une personne :*

- 1) a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences correspondant à des éléments de formation qualifiante, dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède;*
- 2) n'a pas à refaire dans un contexte scolaire formel des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux selon d'autres modalités;*
- 3) ne devrait pas être tenue de faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés par un système officiel. (Québec, 2002, p.23-24.)*

La question de la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience est sous le radar depuis au moins le début des années 2000 (ex. : CSE, 2000; Québec, 2002). Au cours des dernières années, plusieurs rapports et recherches ont permis de relever les obstacles au bon fonctionnement des dispositifs permettant la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études

<sup>74</sup> Au moment de rédiger cet avis, les arrangements de reconnaissance mutuelle couvraient 81 professions, métiers et fonctions.

effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec (Bélisle et Fernandez, 2018; Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, 2017; Conseil interprofessionnel du Québec, 2019, 2020; Dagenais et Langevin, 2016).

C'est dans cette foulée qu'un comité interministériel a été mis sur pied en 2014 pour examiner le champ de la reconnaissance des compétences. Son rapport, déposé en 2017, prévoyait notamment un plan d'action gouvernemental (Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, 2017)<sup>75</sup>. Parallèlement, des critiques adressées aux ordres professionnels, notamment en ce qui a trait à l'admission de candidates et de candidats issus de l'immigration, ont mené à la modification en 2017 du *Code des professions* et à la création du Commissaire à l'admission aux professions.

Prenant acte des recommandations déjà formulées ailleurs, le Conseil a porté sur les dispositifs de reconnaissance un regard large, principalement à partir du point de vue des personnes immigrantes consultées, qui l'amène à relever certains problèmes auxquels il est possible d'apporter des solutions.

On a signalé par ailleurs qu'en ce qui a trait à la question de la reconnaissance des diplômes et de l'expérience des personnes immigrantes pour soutenir leur intégration en emploi, les débats et les problèmes soulevés se concentrent souvent sur les personnes qui souhaitent exercer une profession réglementée régie par un ordre professionnel (ex. : infirmière, dentiste, ingénieur). Pourtant, ces démarches concernent moins d'une personne admise au Québec sur cinq<sup>76</sup> et les écueils qui la grèvent ne touchent qu'une part des personnes admises. Cela dit, cette situation ne mérite pas moins d'attention pour autant, mais elle fait ombrage à d'autres dispositifs de reconnaissance des études ou de l'expérience (voir l'**encadré 25**). Devant cette situation, le Conseil a choisi d'aborder ce nœud de façon large afin de tenir compte de l'ensemble des besoins et des dispositifs qui existent dans divers milieux pour en relever les enjeux communs. L'accessibilité et l'effectivité de l'offre existante en matière de reconnaissance des acquis, des compétences et des expériences ont été au cœur de ces discussions.

Les différents dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences, qui sont relativement récents, sont toujours en cours de développement (Bélisle et Fernandez, 2018). La plupart des pratiques ont connu des avancées au cours des dernières années. En effet, ces dispositifs et ces pratiques ont été plus particulièrement mis de l'avant dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002). Cette politique a notamment contribué à l'essor de la reconnaissance des acquis et des compétences. Elle s'est également traduite par des efforts d'uniformisation des pratiques<sup>77</sup>, notamment du côté de la formation professionnelle et technique (ex. : publication d'un cadre général et technique [Fradette et Tremblay, 2005], mise en place des CERAC).

75 Le Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes est inactif depuis 2017. Les travaux d'élaboration du plan d'action prévu dans le rapport de ce comité n'ont pas été complétés.

76 Selon le rapport du Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, «[e]nviron 20 % des personnes immigrantes actives admises au Québec entre 2011 et 2015 sont susceptibles d'exercer une profession régie par un ordre professionnel (16 %), ou une autre profession ou un métier réglementés (4 %)» (2017, p. 48).

77 La démarche de RAC a été uniformisée autant en formation professionnelle qu'en formation technique. Les CERAC, notamment, ont contribué – et contribuent toujours – au développement et à la systématisation des pratiques dans les deux réseaux. À titre d'exemple, la démarche de RAC en formation technique est illustrée dans le document suivant : [http://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2020/11/Sch%C3%A9ma\\_Cadre\\_technique\\_%C3%89tapes.pdf](http://ceraccegeps.ca/wordprcms/wp-content/uploads/2020/11/Sch%C3%A9ma_Cadre_technique_%C3%89tapes.pdf).

Des progrès restent toutefois à faire. Par exemple, en dépit des développements récents du côté des universités en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, lesquels se sont, par exemple, traduits par l'adoption de politiques institutionnelles en la matière<sup>78</sup>, ces pratiques demeurent variables d'un établissement à l'autre (CSE, 2019, p. 26). En outre, comme le soulignent Bélisle et Fernandez, «l'obtention d'un diplôme de niveau universitaire complet par RAC ne semble pas possible» (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 41).

### **Encadré 25: La finalité des principaux dispositifs en matière de reconnaissance des acquis et des compétences (études et expérience) ainsi que de comparaison des études**

#### **Obtenir une reconnaissance officielle de ses acquis et de ses compétences pour poursuivre des études ou favoriser son intégration socioprofessionnelle**

- Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle (RAC);
- Reconnaissance des acquis et des compétences en formation technique (RAC).

La finalité principale de ces dispositifs est la reconnaissance officielle des compétences prévues dans les programmes d'études visés. La réussite du processus de RAC et l'acquisition, le cas échéant, de la formation manquante permettent l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation officielle du Québec.

#### **Faire reconnaître ses compétences pour exercer un métier ou une profession réglementés**

- Reconnaissance d'équivalence de formation au sein du système professionnel (par les ordres professionnels);
- Reconnaissance d'équivalence de formation auprès d'organismes de réglementation (ex. : Autorité des marchés financiers, Commission de la construction du Québec, Emploi-Québec) pour l'exercice d'un métier réglementé.

Ces dispositifs visent l'obtention d'une aptitude légale permettant d'exercer un métier ou une profession réglementés.

#### **Autres dispositifs de reconnaissance**

- Reconnaissance des acquis et des compétences au sein des universités.

Ces dispositifs visent principalement l'admission à un programme d'études ou l'obtention d'une exemption ou d'une substitution de cours.

- Reconnaissance des acquis et des compétences en formation générale des adultes.

78 L'Université de Montréal, par exemple, a adopté une politique institutionnelle concernant la reconnaissance des acquis expérientiels en 2019 : [https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc\\_officiels/reglements/enseignement/ens30\\_13-politique\\_reconnaissance\\_acquis\\_expérientiels.pdf](https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc_officiels/reglements/enseignement/ens30_13-politique_reconnaissance_acquis_expérientiels.pdf).

Différentes finalités (ex. : obtention du DES ou d'unités permettant sa délivrance, obtention d'une équivalence d'études secondaires) et modalités (ex. : examens, épreuves, outils d'évaluation) sont regroupées sous ce titre. Selon le projet de l'adulte, la personne-conseil des SARCA l'oriente vers la démarche la plus appropriée. On peut consulter, à ce sujet, le document de référence *L'exploration des acquis de l'adulte : un effet de levier* (MEQ, 2014).

- Reconnaissance des compétences dans les milieux de travail (PAMT et RCMO).

Ces dispositifs visent la reconnaissance et le développement des compétences de la main-d'œuvre en emploi. Le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) se situe à la frontière entre la formation et la reconnaissance, puisqu'il vise l'acquisition en emploi des compétences propres à un métier. Il s'adresse à des personnes qui, initialement, n'ont pas ou que peu de compétences reliées au métier qu'elles souhaitent exercer. Le dispositif de la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (RCMO) favorise davantage le maintien en emploi et la mobilité professionnelle que l'accès à un métier. Les comités sectoriels de main-d'œuvre et le MTESS en sont les principaux acteurs. Il permet d'obtenir un certificat de qualification professionnelle qui témoigne de la pleine maîtrise du métier.

#### **Outil comparatif entre systèmes éducatifs**

- Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec (MIFI).

Cette évaluation ne constitue pas en elle-même une reconnaissance officielle des études. Elle est plutôt un avis d'expert qui vise à traduire, dans les termes propres au système d'éducation québécois, les études qu'une personne immigrante a effectuées à l'étranger. Elle ne tient pas compte des compétences acquises par l'expérience professionnelle.

Du côté des ordres professionnels, le Conseil note que plusieurs comités d'admission ont adopté l'usage de référentiels de compétences pour analyser les dossiers soumis, ce qui permet de centrer l'analyse sur l'exercice de la profession dans le contexte québécois plutôt que sur l'adéquation entre le contenu de programmes d'études québécois et étrangers préparant à cet exercice. Cette approche constitue une avancée pour l'étude des demandes de reconnaissance d'équivalences. Toutefois, un portrait des mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles, dressé en 2017 pour le Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, relevait que les outils d'évaluation utilisés par certains comités ne permettaient pas de prendre en compte adéquatement les compétences développées par l'expérience dans leur analyse des dossiers (Hadiri, 2017, p. 13). De même, plusieurs enjeux ont été notés relativement à la formation du personnel et des membres des comités d'admission à l'ordre professionnel qui procèdent à l'évaluation des dossiers. Entre autres, peu d'ordres professionnels s'assuraient d'offrir de la formation en ce qui a trait aux compétences en matière de relations interculturelles, particulièrement utiles pour « le personnel de l'admission des ordres qui reçoit, informe, évalue et oriente les personnes immigrantes » (2017, p. 15). De même, ce rapport indique que moins du quart des ordres professionnels tiennent compte, lors de l'embauche du personnel affecté à l'admission, des compétences liées à la mesure et à l'évaluation des qualifications (2017, p. 12). Par ailleurs, il faut souligner que les réflexions sur le sujet se poursuivent au sein des ordres professionnels, comme en témoignent les travaux menés par le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) pour améliorer l'intégration des candidates et des candidats issus de l'immigration au sein des professions réglementées (ex. : CIQ, 2019, 2020).

De même, dans leur étude, Bélisle et Fernandez (2018) soulignaient que les pratiques mises en place dans les différents milieux sont complexes et que le processus de reconnaissance peut s'échelonner sur une période relativement longue, ce qui constitue un obstacle pour bien des personnes qui pourraient en bénéficier, dont les personnes immigrantes. Il existe peu de données sur la participation à ces pratiques et les résultats de celles-ci, ce qui permettrait d'en brosser un portrait plus juste et de porter un meilleur jugement. Sans avoir un caractère exhaustif, les travaux du Conseil contribuent à jeter la lumière sur l'apport de ces dispositifs.

### 3.3.2 Ce que les consultations mettent en relief

Les consultations conduites respectivement auprès des familles immigrantes et des acteurs impliqués ont mis en lumière des enjeux ou des défis de nature systémique. Malgré les changements apportés au fil des années, des enjeux de diverses natures demeurent et réduisent la portée des divers dispositifs, de sorte que leur apport pour les personnes immigrantes est limité, que ce soit pour les aider à poursuivre leur parcours éducatif, faciliter leur intégration en emploi ou favoriser leur mobilité professionnelle.

#### 3.3.2.1 Des dispositifs méconnus des personnes immigrantes et peu utilisés

Les consultations menées par le Conseil ont indiqué que peu de personnes connaissent réellement l'existence de dispositifs permettant la reconnaissance des acquis et des compétences issus de leurs études ou de leur expérience et que très peu y ont eu recours. Pour une large part des personnes rencontrées, le potentiel de ces dispositifs quant à l'intégration en emploi semble inconnu. Ainsi, il ressort de l'analyse que la reconnaissance des compétences est une voie peu empruntée qui pourrait être mieux mise en valeur.

D'ailleurs, la pratique qui consiste à amorcer des démarches visant la reconnaissance des compétences avant l'arrivée au Québec, une voie que le Conseil estime gagnante ne serait-ce que parce qu'elle permet de se renseigner, n'est pas ressortie des consultations. À l'exception de personnes ayant pris contact à distance avec des ordres professionnels dans le cadre de leurs démarches préparatoires, aucune n'a mentionné s'être documentée à ce sujet. En effet, le recours aux autres dispositifs se fait beaucoup plus tard dans les parcours, le cas échéant.

Les personnes rencontrées qui ont eu recours à un processus de reconnaissance avaient préalablement consulté des services d'accueil et de conseil ou entrepris une démarche d'orientation débouchant sur la référence vers un établissement offrant ce type de services.

Il en va autrement pour les personnes se dirigeant vers l'exercice d'une profession ou d'un métier réglementés, dont plusieurs avaient d'ailleurs entrepris des démarches d'information avant d'arriver au Québec. Dans leur cas, c'est plutôt dans l'interprétation de cette information, sans que la personne connaisse bien le fonctionnement du système professionnel ou celui relatif aux métiers réglementés, et la mise en œuvre du processus que se trouvent les difficultés, qui soulèvent un besoin de conseils et d'accompagnement. Il faut tout de même souligner que plusieurs personnes, même préparées, n'ont pas un portrait juste des dépenses qu'il faut assumer pour mener à bien un processus de reconnaissance d'équivalences, acquérir au besoin la formation manquante et obtenir un permis de pratique. Comme le



souligne le Conseil interprofessionnel du Québec, plusieurs personnes « ne s'attendaient pas à effectuer un retour aux études qui soit aussi long, encore moins à ne pas terminer le processus menant au permis de pratique » (2020, p. 15).

En ce qui a trait aux dispositifs du secteur de l'emploi (PAMT et RCMO), leur usage n'a pas été documenté dans le cadre des entretiens avec des personnes immigrantes. Toutefois, ces dispositifs s'adressent principalement à des personnes qui occupent déjà un emploi ou qui détiennent une longue expérience dans un métier, ce qui peut réduire leur apport pour de nouveaux arrivants qui cherchent initialement à percer sur le marché du travail en misant sur leurs compétences. Par ailleurs, dans certains processus de RCMO, le Conseil note que des normes professionnelles exigent comme critère d'admissibilité de détenir, en plus d'une solide expérience professionnelle, un diplôme d'études professionnelles ou d'un établissement privé<sup>79</sup>. De telles exigences limitent les possibilités de reconnaissance pour des candidates et des candidats peu scolarisés, par exemple des personnes réfugiées, qui auraient tout de même un bagage professionnel important.

Les consultations ont également révélé que les finalités des différents dispositifs peuvent créer de la confusion chez les personnes immigrantes. Sans soutien, il est difficile de s'y retrouver. Certains dispositifs sont axés sur la diplomation (ex. : RAC), d'autres, sur l'obtention d'une autorisation légale d'exercer un métier (ex. : permis d'un ordre), alors que d'autres encore favorisent surtout le maintien en emploi et la mobilité (PAMT et RCMO). Dans certains cas, plusieurs processus doivent être menés pour atteindre l'objectif professionnel visé (ex. : réussir un processus de RAC en formation professionnelle et obtenir son diplôme pour ensuite entreprendre la démarche permettant d'obtenir un certificat de qualification pour l'exercice d'un métier réglementé).

Par ailleurs, questionnées à propos des moyens de reconnaissance auxquels elles avaient eu recours, de nombreuses personnes rencontrées ont fait référence à l'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger, un service d'une tout autre nature offert par le MIFI. Pour plusieurs d'entre elles, ce processus est erronément associé à un dispositif de reconnaissance des compétences. Il ressort des entrevues que la reconnaissance des compétences reste souvent dans l'ombre de l'évaluation comparative. La confusion ainsi créée contribue à invisibiliser ou à discréditer les processus de reconnaissance officiels. Les commentaires recueillis relatifs à ce processus et à ses effets sont présentés dans la sous-section suivante.

### **3.3.2.2 Un processus d'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger qui ne répond pas aux attentes**

Les entrevues menées par le Conseil ont mis en relief une importante confusion entre les divers dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences et l'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger, un service offert par le MIFI. Cette évaluation ne constitue pas une reconnaissance, mais un avis d'expert permettant d'établir, dans le système éducatif québécois, une formation équivalente à celle suivie à l'étranger. L'évaluation comparative n'est donc pas un dispositif de reconnaissance des compétences et a d'ailleurs une résonance très limitée sur le marché du travail, comme le constatent plusieurs personnes consultées et des travaux de l'Organisation de coopération et de développement

<sup>79</sup> Par exemple, les critères d'admissibilité à la RCMO pour la norme professionnelle en esthétique exigent de détenir un DEP en esthétique et d'avoir trois années d'expérience ou d'être titulaire d'un diplôme d'une école privée et de posséder quatre années d'expérience : [https://soinspersonnels.com/medias/files/PDF\\_Esthetique/2018-Depliant-RCMO-Esthetique.pdf](https://soinspersonnels.com/medias/files/PDF_Esthetique/2018-Depliant-RCMO-Esthetique.pdf).

économiques (OCDE) portant sur l'intégration en emploi des personnes immigrantes au Québec (2020, p.18). Elle peut favoriser l'accès à certains emplois (ex. : au gouvernement du Québec) ou faciliter un processus de reconnaissance officiel de ses compétences (ex. : RAC en formation technique), mais ne constitue pas un outil déterminant pour l'intégration en emploi. La déception quant aux effets de l'évaluation comparative des études s'ajoute au choc que constitue, pour plusieurs personnes admises en vertu de la catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés, la non-reconnaissance de leurs diplômes par le marché du travail québécois, alors que ces diplômes ont contribué à leur sélection.

De plus, certaines personnes interrogées ont mentionné les effets relatifs aux résultats de l'évaluation, qui font référence à des diplômes qui n'ont souvent aucune résonance pour elles. Ainsi, elles ont relevé que l'analyse ne comporte pas vraiment d'explications sur la comparaison et que ses résultats peuvent signifier, aux yeux de la personne, une déqualification qui la heurtera. L'absence d'éléments ou d'un accompagnement lui permettant de comprendre l'évaluation a été relevée par les acteurs concernés, qui notent par ailleurs des différences réelles entre les titres de diplômes<sup>80</sup>. Les consultations indiquent aussi que les résultats de cette évaluation auraient avantage à être livrés par une conseillère ou un conseiller en mesure de les expliquer et à déboucher directement sur un processus d'orientation pour ne pas laisser la personne sans voie de passage. À ce titre, le Conseil note qu'une meilleure intégration des services en matière d'évaluation comparative des études, de reconnaissance des compétences et d'orientation serait à envisager.

### **3.3.2.3 Des facteurs qui influencent l'engagement et la réussite dans un processus de reconnaissance**

Au-delà des enjeux de visibilité qui touchent les dispositifs de reconnaissance, l'effet combiné de plusieurs facteurs peut s'avérer déterminant dans la décision de s'engager dans un tel processus et de le mener à bien. Ces facteurs varient selon les différents dispositifs de reconnaissance.

Ainsi, des acteurs consultés ont mentionné que la durée du processus, y compris la réussite de la formation manquante ou de la formation d'appoint (selon les dispositifs), constitue un facteur déterminant au regard de la décision de s'engager dans ce processus, de le poursuivre ou de prendre une autre avenue. Par exemple, selon ces personnes, on peut compter de 18 à 24 mois, parfois davantage, pour terminer un processus de RAC en formation professionnelle ou technique, ce qui dépasse la durée de certains programmes d'études suivis à temps plein. À titre indicatif, des acteurs ont souligné qu'une démarche de RAC menée dans des conditions permettant à la personne de s'y adonner pleinement et d'obtenir au moment requis la formation manquante peut être réalisée en 6 mois. L'obtention d'un diplôme par un processus de RAC prend souvent plus de temps et s'avère moins avantageuse que de reprendre un programme d'études en entier (accès au Programme de prêts et bourses). Devant un processus qui leur paraît long et exigeant, certaines personnes optent pour la formation à temps plein, que ce soit dans le programme d'études brigué pour le processus de reconnaissance ou un autre de plus courte durée, ce qui leur permettra d'obtenir dans les deux cas un diplôme du Québec considéré comme une

80 Des acteurs ont confirmé qu'il existe des différences réelles entre le système éducatif québécois et certains autres systèmes. Par exemple, des études considérées comme de type universitaire effectuées ailleurs peuvent s'apparenter davantage à un programme d'études collégiales au Québec. Au reste, l'évaluation comparative demeure un avis d'expert et une révision peut être demandée.

clé donnant accès au marché du travail, bien que ce soit parfois dans un emploi qui se situe en deçà de leurs compétences dans le domaine. D'autres qui amorcent le processus abandonnent en cours de route, incapables de s'y investir suffisamment devant leurs responsabilités familiales (vie familiale et travail).

Selon ces dispositifs, les coûts associés à la démarche peuvent également la rendre prohibitive : obtention de copies certifiées de ses diplômes, traduction de ces documents, passation des examens ou coûts liés à la reconnaissance, etc. En particulier, des personnes rencontrées ont fait mention des coûts élevés des démarches de reconnaissance d'équivalences auprès des ordres professionnels, y compris ceux liés à la formation d'appoint, ce qui peut conduire des personnes immigrantes à reporter leurs démarches, à prendre une autre avenue ou à abandonner en cours de route<sup>81</sup>. Les obstacles liés aux coûts associés à la démarche de reconnaissance peuvent être significatifs pour plusieurs familles qui vivent des situations de pauvreté après leur arrivée.

Dans le cas des processus de RAC en formation professionnelle ou technique, ce choix s'explique également par l'absence d'une aide financière aux études permettant de s'engager dans ce processus qui, pour être mené rondement, exige beaucoup de temps de la part des candidates et des candidats. Sauf exception, un soutien financier n'est disponible que lorsqu'une personne doit acquérir une formation manquante ou suivre une formation d'appoint exigeant une participation à temps plein.

La maîtrise des langues en usage constitue un autre facteur pouvant influencer la décision ou la capacité de s'engager dans un processus de reconnaissance. Les divers dispositifs de reconnaissance reposent beaucoup sur un environnement écrit (lecture des documents préparatoires, rédaction d'un dossier d'autoévaluation, travaux à réaliser, examens), ce qui requiert des compétences qui, comme nous l'avons vu précédemment, font souvent défaut aux allophones, même au terme du programme de francisation du MIFI. En outre, certains dispositifs de reconnaissance comprennent l'évaluation des compétences en français, par exemple dans le cas des programmes menant à un diplôme d'études collégiales (épreuve uniforme de français) ou de l'évaluation d'équivalence par un ordre professionnel (examens administrés par l'OQLF). Pour plusieurs allophones, atteindre les niveaux requis demanderait plusieurs années d'apprentissage, ce qui les amène à emprunter d'autres voies, faute de possibilités de consolidation en emploi ou par des stages.

Des préoccupations ont également été soulevées quant aux acquis et aux compétences des personnes réfugiées ainsi que des demandeuses et des demandeurs d'asile, puisqu'ils ne sont souvent pas en mesure de fournir les preuves documentaires requises pour les faire reconnaître (ICEA, 2018, 2020c). De plus, plusieurs sont peu scolarisés et leur acquisition du français peut être longue, ce qui retarde d'autant une quelconque démarche de reconnaissance officielle de leurs compétences.

Comme pour l'évaluation comparative des études, certains dispositifs de reconnaissance requièrent des diplômes, des relevés de notes, des plans de cours, des preuves de l'expérience professionnelle, etc. C'est notamment le cas pour la RAC en formation technique, la reconnaissance des acquis à l'enseignement universitaire et la reconnaissance d'équivalences d'études dans le système professionnel. Quoique cette exigence doive être remplie pour que la procédure soit objective et équitable pour l'ensemble des candidates et des candidats, elle constitue un obstacle majeur pour de nombreuses personnes immigrantes. Elle peut ainsi représenter un frein pour celles qui n'ont pas prévu d'avoir recours à la reconnaissance des

81 [Le Conseil interprofessionnel du Québec a réalisé une étude sur les besoins éprouvés et les obstacles rencontrés par les personnes immigrantes. L'accès à du financement constitue l'un des besoins mentionnés dans ce rapport \(2019\).](#)

compétences ni de rassembler les « papiers » témoignant de leur parcours scolaire avant de partir pour le Québec. Des personnes immigrantes ont mentionné que cette exigence entraînait des frais additionnels et alourdissait le processus. Elle peut souvent constituer un obstacle systémique, en particulier dans le cas des personnes réfugiées, de celles qui ont demandé l'asile de même que d'autres admises en vertu des autres catégories.

D'autres facteurs, qui sont davantage d'ordre institutionnel, contribuent également à rendre l'avenue de la reconnaissance des compétences complexe ou inopérante. Tout d'abord, des acteurs en matière de RAC en formation professionnelle et technique ont rappelé que ce ne sont pas tous les programmes d'études auxquels est associée une instrumentation reconnue permettant une démarche de reconnaissance. Il faut également que l'établissement d'enseignement visé offre le programme de formation en question, ce qui peut signifier que la personne immigrante devra s'adresser à un autre établissement pour faire reconnaître ses compétences. Cela soulève un enjeu non seulement d'accessibilité géographique, mais aussi de référencement entre établissements. De même, des acteurs consultés dans des établissements collégiaux ont soulevé des difficultés dans le processus de RAC des programmes menant à un diplôme d'études collégiales. En effet, peu d'établissements offrent le processus de reconnaissance pour les cours de la formation générale, en particulier hors des grands centres urbains. Pour que cela soit possible, la collaboration entre établissements est nécessaire, ce qui ne pose pas de problème en soi. Toutefois, les modalités administratives permettant ce genre de transactions, appelées « commandites<sup>82</sup> », sont complexes et ne facilitent pas le processus.

Ensuite, des acteurs du milieu de la RAC en formation professionnelle et technique ont rapporté des problèmes de disponibilité du personnel qui freinent l'évaluation des compétences. Par exemple, pour certains programmes, la non-disponibilité de spécialistes de contenu pour l'évaluation des compétences a été notée. Le bon déroulement du processus peut aussi reposer sur la flexibilité de ces personnes hors des « heures normales de cours ». Des problèmes similaires peuvent toucher l'ensemble des dispositifs.

En ce qui concerne la formation professionnelle ou technique manquante, les personnes immigrantes peuvent également rencontrer d'autres obstacles institutionnels qui prolongent le processus. C'est notamment le cas lorsqu'elles doivent acquérir des éléments de compétences ou suivre une formation pour développer des compétences manquantes, ce qui requiert de suivre une partie du programme d'études pour lequel la RAC est entreprise. À ce titre, les acteurs rencontrés ont mentionné plusieurs facteurs qui peuvent avoir des effets importants sur la durée du processus : la disponibilité de spécialistes de contenu pour le soutien à l'acquisition d'éléments manquants de compétences en cours de processus; la disponibilité de locaux, notamment pour la formation pratique; le démarrage incertain des formations et le nombre de places disponibles limité dans les formations offertes en présence; l'accès à des milieux de stages lorsque l'obtention du diplôme l'exige. Des acteurs du milieu collégial ont indiqué qu'une des principales difficultés relatives à la formation manquante repose sur le faible nombre de personnes ayant besoin de cette formation en même temps, en particulier en région, ce qui fait hausser les coûts. Étant donné les coûts trop élevés qu'une offre de formation manquante s'adressant à seulement quelques personnes sous-entend, certains établissements ne sont pas en mesure de la donner.

82 Une commandite est un document officiel par lequel un collège autorise une étudiante ou un étudiant à s'inscrire à un ou à des cours au Cégep à distance ou d'un autre cégep en raison d'une situation particulière. On peut consulter le site du Collège Montmorency pour plus de détails : <https://www.cmontmorency.qc.ca/etudiants/cheminement-scolaire-et-registrariat/informations-nos-etudiants/frequentation-scolaire/commandite/>.

Du côté des ordres professionnels, le Conseil interprofessionnel du Québec souligne que « [l']accès à la formation d'appoint et au stage est le point névralgique de la trajectoire d'intégration professionnelle pour plusieurs immigrants ». L'accès à des stages, en particulier, pose de sérieux problèmes. Le rapport du CIQ souligne que l'attente moyenne pour l'accès à la formation d'appoint est de 7 mois et que le temps moyen requis pour un « cursus d'appoint » est de 18 mois, ce qui se traduit par le décrochage du tiers des candidates et des candidats ayant reçu une reconnaissance partielle (CIQ, 2020, p. 19). Par ailleurs, pour plusieurs personnes immigrantes, les frais liés aux processus de reconnaissance des équivalences sont trop élevés. Le choix de ne pas s'engager dans le processus ou de l'abandonner repose également sur « la nécessité d'avoir une source de revenus pour subvenir aux besoins de la famille » (CIQ, 2020, p. 15).

Les personnes consultées ont également mentionné les difficultés d'accès à des mesures de conciliation études-travail-famille, y compris la possibilité de faire des études à temps partiel. Elles ont indiqué que la formation prescrite est, dans beaucoup de cas, offerte uniquement à temps plein. Outre les délais, les frais à assumer et les problèmes de conciliation familiale, il faut également tenir compte d'autres défis liés à un retour aux études dans un contexte culturel différent : fracture générationnelle et numérique, choc culturel, notamment en ce qui a trait à une culture académique différente, etc. À ce titre, certains établissements (cégeps et universités) ont réussi à mettre en place des formations adaptées qui facilitent le déroulement des parcours des personnes immigrantes.

Finalement, il faut noter que la méconnaissance des divers dispositifs de reconnaissance, de leur fonctionnement et de leurs finalités touche également certains acteurs du système éducatif, ce qui peut avoir des effets sur le parcours de nouveaux arrivants. D'autres, qui offrent des conseils et font du référencement, en ont une opinion plutôt négative et proposent plutôt aux personnes immigrantes d'entreprendre une formation visant l'obtention d'un diplôme québécois.

#### **3.3.2.4 L'importance de disposer d'un accompagnement tout au long du processus**

Les consultations tenues ont soulevé l'importance d'avoir accès à un accompagnement à toutes les étapes du processus de reconnaissance, peu importe le dispositif utilisé. En effet, l'accompagnement constitue un facteur de réussite et permet de s'assurer que la reconnaissance visée correspond aux attentes des candidates et des candidats. Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs reconnu son importance récemment en incluant, dans les règles budgétaires des centres de services scolaires et des commissions scolaires, une mesure permettant de soutenir l'accompagnement des personnes qui entreprennent une démarche de RAC en formation professionnelle<sup>83</sup>.

La majorité des acteurs rencontrés ont souligné l'importance de bien conseiller et d'accompagner les personnes immigrantes avant qu'elles entament un processus de reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience ainsi que tout au long de ce dernier. Étant donné la complexité inhérente à ces processus, et ce, peu importe les milieux, les personnes rencontrées ont souligné l'importance de s'assurer qu'ils s'articulent autour des projets, des aspirations et des parcours des personnes immigrantes pour que ces dernières y voient une pertinence et décident de s'y engager.

<sup>83</sup> Les règles budgétaires de 2018-2019 à 2020-2021 comprennent une nouvelle mesure : 15191 – Soutien à l'accompagnement des personnes dans leur démarche de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle (MEQ, 2020).

À ce titre, des personnes consultées ont mentionné qu'une démarche d'orientation préalable permet de s'assurer que le processus de reconnaissance visé répond aux besoins et aux objectifs de la personne immigrante.

Les propos recueillis ont mis en relief le fait que l'information à propos des divers processus de reconnaissance ne suffit pas à rendre leur portée intelligible : le fonctionnement et la finalité des dispositifs sont des sujets complexes, et le vocabulaire qui leur est propre n'est ni simple ni uniforme, notamment lorsque la maîtrise du français est insuffisante. Il ressort clairement qu'un accompagnement est nécessaire pour s'assurer que l'information est comprise et mise en lien avec le projet professionnel de la personne<sup>84</sup>. D'ailleurs, devant cette complexité et suivant les conseils de membres de leurs réseaux sociaux, certaines personnes interrogées ont plutôt entrepris une formation dans un programme d'études court (ex. : AEP, AEC, DEP), souvent dans un domaine où elles détenaient déjà de l'expérience.

Loin d'infantiliser les candidates et les candidats, l'accompagnement permet de compléter et de rectifier l'information qu'ils détiennent déjà et de s'assurer qu'ils comprennent bien l'engagement requis et les étapes du processus. Selon la situation, cet accompagnement peut se faire plus exigeant, notamment dans le cas de personnes réfugiées. Il en va souvent de même pour les personnes qui entament une démarche de reconnaissance en formation générale des adultes.

L'accompagnement est fort utile à toutes les phases des processus de reconnaissance. Il est notamment requis lorsque la personne immigrante prépare son dossier et fait son autoévaluation afin de déterminer ses compétences par rapport à un programme de formation, à un règlement d'équivalence, à un référentiel de compétences ou à une norme professionnelle. L'étape de la préparation de la demande et de la constitution du dossier en vue de la détermination des compétences présentes et de celles manquantes est en soi très exigeante. Elle constitue un défi significatif pour les personnes immigrantes. Analyser son parcours scolaire ou professionnel afin de déterminer les compétences acquises ou des expériences pertinentes peut en effet demander du soutien. L'accompagnement est également utile pour passer outre à certaines barrières, notamment en ce qui a trait à la connaissance de soi et à la capacité d'exposer son parcours de vie. De plus, le processus demande l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire relatif à son domaine professionnel et requiert une perspective différente à son sujet. Les quelques personnes immigrantes rencontrées qui ont eu recours à un processus de reconnaissance ont souligné le rôle clé des intervenantes et des intervenants aux différentes étapes du processus et en ce qui concerne leur persévérance. Ces derniers ont souvent agi comme médiateurs dans la vulgarisation des exigences et les ont aidées à trouver des solutions lorsque des difficultés inattendues se sont présentées.

L'accompagnement, particulièrement sous l'angle de la médiation interculturelle, s'avère également crucial pour l'interprétation des résultats du processus qui peuvent susciter de l'incompréhension, de la colère ou un sentiment de trahison par rapport aux points accordés aux diplômes dans la grille de sélection. Ces résultats peuvent entraîner une déqualification réelle ou perçue comme telle, ce qui est tout aussi significatif. En effet, pour des personnes immigrantes hautement scolarisées, la non-reconnaissance de leurs diplômes et de leurs parcours professionnels subséquents contribue à remettre en question leur identité professionnelle et même personnelle. Ce sentiment peut être amplifié lorsque ces personnes, tout comme leurs familles et leurs proches, accordent une très grande valeur aux diplômes, particulièrement

84 Le rôle de Qualifications Québec en matière d'information et d'aiguillage n'a pas été relevé au cours des consultations menées auprès de personnes immigrantes. Il faut toutefois considérer le fait que la majorité des personnes rencontrées sont arrivées au Québec avant la création de cette organisation.



à ceux obtenus à l'université. Des personnes interrogées ont mentionné que ce sentiment s'est atténué lorsqu'elles se sont fait expliquer les différences entre les formations suivies dans leur pays d'origine et celles reçues dans les établissements d'enseignement du Québec (par exemple, l'enseignement d'un type de technologie ou d'un type de soins). On pourrait utiliser l'image d'un besoin de traduire le contenu des diplômes.

### **3.3.2.5 Le maintien et le développement d'une expertise interne**

Les consultations tenues par le Conseil ont mis en lumière l'importance, pour les organisations et les établissements d'enseignement, de pouvoir compter sur une expertise interne pour que les dispositifs correspondent aux besoins et aux champs d'intérêt des personnes immigrantes. En particulier, la question du maintien au sein des organisations d'un personnel compétent et du développement de ses compétences dans un contexte où l'immigration est devenue plus diversifiée, ce qui se traduit par des diplômes et des expériences de travail plus éclatés, apparaît cruciale.

La présence de cette expertise est particulièrement importante en ce qui concerne l'accueil offert et l'information donnée aux personnes immigrantes, qui sont souvent habitées par un sentiment d'urgence et de précarité. Comme il a été mentionné précédemment, elles vivent des périodes de transition qui peuvent être difficiles. Elles peuvent se trouver également dans une situation d'ambivalence par rapport au processus de reconnaissance (Bélisle et Bourdon, 2015). Elles doivent surmonter le défi qui consiste à adapter l'information relative au processus de reconnaissance à des personnes qui ne sont pas familières avec la réalité en matière d'éducation et d'emploi au Québec, le langage utilisé ou l'approche basée sur les acquis et les compétences. En outre, plusieurs n'ont jamais été amenées à analyser le parcours qu'elles ont emprunté dans le milieu de l'éducation ou sur le marché du travail. Des personnes immigrantes peuvent avoir terminé leurs études depuis longtemps, ce qui peut susciter une perplexité à l'égard d'une telle démarche. Dans ce contexte, l'accueil ne peut se limiter à expliquer rapidement les étapes du processus et les informations requises pour la constitution du dossier spécifiant les acquis et les compétences. Un travail de décodage et de traduction, dans un sens large, doit être effectué par les intervenantes et les intervenants, ce qui peut demander des compétences particulières ainsi que du temps et constituer en soi un enjeu. Plusieurs personnes rencontrées ont mentionné à cet égard que les personnes-conseils de leurs milieux suivent des formations concernant les relations interculturelles. On remarque également que de plus en plus de personnes issues de l'immigration, donc bien au fait des enjeux interculturels, travaillent pour des organismes et des établissements du système éducatif.

De plus, cette expertise est déterminante pour les autres phases du processus, particulièrement en ce qui concerne l'analyse des dossiers qui vise à déterminer leur admissibilité et la détermination des acquis ou des compétences que la personne possède par rapport à ceux qu'elle doit acquérir ou mettre à jour. Certes, le recours à des outils comparatifs peut faciliter la reconnaissance des diplômes étrangers. Or, comme l'ont souligné des personnes rencontrées, ce travail peut s'avérer insuffisant lorsqu'il s'agit d'établir la recevabilité du dossier et de situer les formations ou les expériences de travail dans leur contexte. Un travail de décodage et d'analyse transversale du dossier est souvent requis. La présence de spécialistes de contenu au sein des centres de services scolaires et des collèges, de membres au sein des comités d'admission ou d'employés du bureau du registraire, par exemple, qui possèdent l'expertise ainsi que les aptitudes personnelles nécessaires pour réaliser ce type d'analyse des dossiers, s'avère essentielle. Comme il a été discuté précédemment, le développement de cette expertise, notamment dans les régions où l'on ne trouve pas une masse critique de personnes immigrantes, soulève un défi



significatif. Il en va de même pour les organismes de plus petite taille, où l'expertise des intervenants ou des professionnels qui permet d'analyser, par exemple, les dossiers de personnes qui viennent de certaines régions du monde peut être plus restreinte.

En outre, les consultations ont mis en lumière le fait que l'expertise relative à l'évaluation des acquis et des expériences de travail est inégalement développée dans les différents milieux. Ce n'est pas l'ensemble des établissements ou des organisations qui peut compter sur des instruments ou des grilles d'évaluation valides ou encore sur des spécialistes qui peuvent faire une telle évaluation.

En conclusion, il convient de souligner que des pôles d'expertise ont été créés en matière de reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience. Ainsi, les réseaux de la formation professionnelle et technique ont mis sur pied les centres d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences (CERAC), qui, pour chaque ordre d'enseignement, agissent en collaboration à titre d'organismes-conseils auprès des centres de formation professionnelle ou des collèges. Ils offrent des services d'accompagnement et de formation, favorisent le partage de bonnes pratiques et assurent l'évolution des connaissances dans le domaine de la RAC. De même, Qualifications Québec, dont l'existence est récente, est appelé à devenir un acteur majeur de la reconnaissance, notamment pour assurer la promotion de cette voie de qualification auprès de la population.

### **3.3.2.6 Un référencement et une collaboration insuffisants entre les acteurs du système éducatif**

Les consultations tenues par le Conseil ont mis en lumière l'importance du référencement et de la collaboration entre les acteurs du système éducatif pour ce qui est de favoriser le recours à un processus de reconnaissance des acquis et des compétences porteur et efficace. Il s'agit de deux conditions propices pour que la personne immigrante poursuive ce processus et le termine, notamment pour combler des éléments de formation manquants. Ces conditions peuvent également contribuer à raccourcir la durée du processus.

Les divers dispositifs de reconnaissance sont mal connus. Certains dispositifs, comme celui du système professionnel, sont très visibles dans les débats publics sans pour autant être bien compris par les candidates et les candidats. Par conséquent, une information et un référencement adéquats, qui ne se limitent pas à rediriger la personne immigrante vers un portail Web, jouent un rôle déterminant lorsqu'on doit la diriger et l'accompagner vers le dispositif qui convient à ses besoins. Les consultations ont permis de constater que les intervenantes et les intervenants d'organismes communautaires, y compris ceux des organismes spécialisés en employabilité, aiguillent les personnes immigrantes vers les dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences lorsque cette avenue apparaît utile et rapide pour leur permettre d'obtenir un diplôme ou de faire reconnaître leurs acquis sur le marché du travail. De même, les SARCA ainsi que des services aux entreprises jouent un rôle important en matière de référencement. Toutefois, comme il a été relevé précédemment, la méconnaissance des dispositifs de reconnaissance ou de leur fonctionnement chez certains intervenants peut nuire au référencement. De même, les règles de financement n'encouragent pas le référencement vers les services d'autres organisations.

Les consultations ont également permis de constater l'existence de collaborations entre les organismes communautaires et des établissements d'enseignement ou des ordres professionnels, facilitant grandement la continuité des parcours. Des collaborations entre des établissements d'enseignement du même ordre d'enseignement permettent aux personnes immigrantes de réaliser plus aisément certaines étapes du

processus de reconnaissance, notamment l'évaluation des acquis et des compétences. Des établissements tentent également de mettre en place des collaborations permettant d'acquérir certaines compétences manquantes en s'appuyant sur l'offre de formation d'autres établissements, ce qui accélère le processus et permet de le mener à bien plus aisément. Toutefois, la mise en place et le maintien de telles passerelles semblent constituer une tâche ardue, notamment en raison de règles de financement qui manquent de flexibilité.

Selon les acteurs consultés, le référencement et la mise en place de collaborations peuvent jouer un rôle important lorsque les personnes immigrantes doivent acquérir une formation manquante ou suivre une formation d'appoint. Sans soutien, elles peuvent se retrouver dépourvues au regard des démarches à entreprendre pour choisir l'établissement d'enseignement qui leur permettra d'acquérir les compétences manquantes, par exemple dans le cadre d'une démarche de reconnaissance visant à obtenir le droit de pratiquer une profession ou un métier réglementés.

Il est également ressorti des consultations que la mise en place de conditions favorisant la reconnaissance des acquis et des compétences constitue toujours un défi à l'enseignement universitaire. Chaque université a ses propres mécanismes, qui sont souvent sous la responsabilité de ses différentes unités. Bien que des avancées aient été constatées récemment, la reconnaissance des acquis à l'enseignement universitaire ne fait pas l'objet de pratiques uniformisées comme c'est le cas du côté de la RAC. La collaboration interuniversitaire reste à établir à ce titre. En outre, il n'est pas possible actuellement de se voir décerner un grade par voie de reconnaissance.

### 3.3.3 Ce que le Conseil avance

Pour bien des personnes, le marché du travail ne reconnaît pas d'emblée les diplômes et l'expérience professionnelle. Cette situation n'est pas propre à un statut d'immigration particulier. On a toutefois mentionné précédemment le paradoxe que vivent des personnes sélectionnées, notamment sur la base des études (niveau de scolarité et domaine) et de l'expérience professionnelle (durée), qui éprouvent beaucoup de difficultés à faire reconnaître ce bagage pour accéder directement à un emploi. Le système éducatif a un rôle important à jouer pour « traduire » les compétences acquises à l'étranger par des études ou de l'expérience, notamment pour que les employeurs soient en mesure de mieux jauger le bagage des candidates et des candidats venant d'un autre pays ou d'autoriser les personnes immigrantes à exercer leur métier ou leur profession dans le contexte québécois. Il y a lieu d'apporter des améliorations à l'offre de reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience et à accroître son efficacité et son utilisation.

#### → Des dispositifs de reconnaissance à mieux faire connaître et à améliorer

Le Conseil note tout d'abord que le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience est méconnu des personnes immigrantes et d'une partie des intervenantes et des intervenants du système éducatif, alors qu'il devrait être une voie d'intégration socioprofessionnelle à prioriser. Outre la méconnaissance de l'existence de dispositifs de reconnaissance, on retient la perception courante d'une offre qui sème la confusion. Le nombre d'acteurs qui s'inscrivent dans le champ de la reconnaissance ou de l'évaluation des compétences alimente cette confusion (ex. : établissements d'enseignement offrant la formation professionnelle ou technique, Commission de la construction du Québec, ordres professionnels, universités, Services Québec, Qualifications Québec), chacun ayant une

mission, des processus et des termes propres. De plus, les différents dispositifs ont des finalités diverses (ex. : obtention d'un diplôme, accélération des études, évaluation de la formation et des compétences pour l'obtention d'un titre professionnel [ex. : psychologue] ou l'exercice d'un métier réglementé [ex. : électricien], maintien et mobilité en emploi) et n'empruntent pas les mêmes approches.

Il faut également prendre en compte le fait que l'évaluation comparative des études menée par le MIFI, qui ne vise pas la reconnaissance officielle de celles-ci, est trop souvent considérée, à tort, comme un processus de reconnaissance d'équivalences d'études, parfois même par des agentes et des agents de Services Québec, alors qu'elle consiste en « un **avis d'expert** délivré par le MIFI à titre indicatif seulement. Elle n'est ni un diplôme, ni une équivalence de diplôme<sup>85</sup> ». Son utilité est remise en question par plusieurs personnes et acteurs interrogés. Elle a surtout peu de crédibilité auprès des employeurs, alors que cette crédibilité devrait être son principal atout.

Devant cette situation, le Conseil estime que tout processus de reconnaissance devrait être éclairé par un accompagnement et une démarche d'orientation s'amorçant le plus tôt possible dans le parcours, idéalement avant même l'arrivée au Québec. L'orientation permet de s'assurer que des voies de reconnaissance sont proposées et de cibler celle qui sied le mieux aux objectifs fixés et aux compétences détenues. De l'accompagnement devrait également couvrir l'ensemble des étapes de la démarche : en amont du processus, pour s'assurer que la RAC est proposée et qu'elle est précisée par l'orientation, et en aval, pour soutenir la personne dans l'acquisition des compétences manquantes ou ses démarches vers l'emploi. Un accompagnement offert pendant toute la démarche de reconnaissance accroît les chances que la personne la mène à bien et que ce processus soit enrichissant.

De même, l'expertise transversale développée par Qualifications Québec pourrait être davantage mise à contribution. Depuis 2018, l'organisme a pour mission d'offrir des services permettant l'aiguillage et la connaissance de l'offre en matière de reconnaissance des compétences. Cette mission de mise en lumière et de conseil mérite d'être davantage soutenue. Le Conseil estime aussi que cette organisation, qui se trouve au carrefour des différents processus de reconnaissance et possède une vue d'ensemble de ce champ, peut offrir de la formation et son expertise au personnel des organismes qui accompagnent les nouveaux arrivants et qui les aident dans leur intégration socioprofessionnelle, notamment pour mieux faire connaître les possibilités de reconnaissance des compétences et la réalité immigrante.

Par ailleurs, le Conseil constate la présence de nombreux obstacles systémiques qui nuisent à l'engagement dans un processus de reconnaissance ou à sa réussite. Ils rendent souvent ce processus inefficace, voire inopérant. Ces obstacles touchent le processus de reconnaissance lui-même (ex. : coûts; disponibilité de spécialistes de contenu; programme d'études pour lequel la reconnaissance n'est pas élaborée; soutien financier absent ou insuffisant; enjeux géographiques et budgétaires; nécessité de produire ses diplômes obtenus à l'étranger) et la question de la formation manquante ou d'appoint. Ces différents facteurs réduisent l'attractivité des démarches de reconnaissance des acquis et des compétences issus des études et de l'expérience, puisqu'ils en affectent l'accessibilité et l'efficacité.

Pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes par la voie de la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, le Conseil estime que les ministères qui sont engagés dans ce champ ainsi que les différents acteurs interpellés devraient examiner collectivement l'offre

85 Source : page Web du MIFI, *Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec*, <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/travailler-quebec/evaluation-comparative/>, page consultée le 27 août 2020. Caractères gras dans le texte original.

pour l'améliorer, la rendre plus accessible et élargir sa portée. Le rapport du Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes (2017) constitue un point de départ. Il faut toutefois pousser ce travail plus loin afin de reconnaître les acquis et les compétences de toutes les personnes immigrantes de façon simple et rigoureuse et de favoriser la complémentarité avec les autres services éducatifs qui peuvent être requis.

→ **Une meilleure concertation entre les acteurs concernés pour favoriser la reconnaissance des acquis et des compétences, permettre l'acquisition de la formation manquante et soutenir l'intégration socioprofessionnelle**

Puisque le marché du travail accorde, dans bien des cas, plus de légitimité aux diplômes québécois qu'à ceux acquis à l'étranger et qu'il n'est pas outillé actuellement pour évaluer les candidates et les candidats à partir d'un bilan des compétences, même s'il est validé officiellement par un établissement du réseau de l'éducation, la formation visant le développement des compétences non maîtrisées constitue un élément presque incontournable de l'insertion en emploi à l'issue d'un processus de reconnaissance qui révélerait des besoins de formation.

L'acquisition de la formation manquante est donc au cœur des divers dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences. L'efficacité de ceux-ci repose en bonne partie sur la possibilité de combler la formation manquante ou de terminer la formation d'appoint requise rapidement. Or, plusieurs obstacles ralentissent ce processus, en particulier du côté de la formation manquante en RAC et de celle permettant de répondre aux exigences des ordres professionnels. Un financement mal adapté, des moyens de formation qui manquent de souplesse et un soutien insuffisant du revenu expliquent en partie cette situation.

L'acquisition des compétences manquantes pour la réalisation d'un processus de RAC demande souvent d'attendre le moment où elles seront enseignées à une cohorte existante ou le démarrage d'une nouvelle cohorte à laquelle la personne pourra se joindre, ce qui peut parfois prendre des mois. De même, des calendriers fixes pour le démarrage de formations d'appoint demandées par les ordres professionnels ainsi que des places insuffisantes prolongent le processus. Ces situations peuvent avoir des incidences sur le parcours. Par exemple, cela peut se traduire par une période d'inactivité démotivante avant que la personne puisse entreprendre une démarche d'emploi dans le domaine visé. Certains abandonnent ou reportent alors leur démarche.

Le Conseil note également différentes autres possibilités d'acquérir les éléments manquants : formation en ligne ou par les pairs, autodidaxie assistée, stages, compagnonnage, etc. Les pratiques sont l'objet d'un développement constant qui permet de reconnaître les compétences et d'offrir le plus efficacement possible la formation manquante (ex. : projet de RAC en entreprise). À ce titre, on remarque que les possibilités de formation en ligne connaissent, dans le contexte de la pandémie, une croissance accélérée.

Certains établissements et organisations sont constamment à la recherche de solutions et peuvent contribuer à l'émulation souhaitée. À ce titre, les CERAC, qui s'adressent principalement aux acteurs qui mettent en œuvre la RAC en formation professionnelle et technique, peuvent soutenir le développement de nouvelles pratiques. Ces centres d'expertise ont pour mission d'améliorer et d'accroître l'offre de services en RAC ainsi que de développer et de mettre en commun des outils pédagogiques, tout en contribuant à l'harmonisation des pratiques dans les réseaux. Étant déjà actifs pour réduire les cloisonnements entre les établissements, ils apparaissent tout désignés pour conduire la mise en commun

accrue des ressources des différents acteurs (ex. : spécialistes de contenu, outils d'évaluation, solutions visant à combler la formation manquante) et rendre ainsi plus efficiente et rapide la RAC en formation professionnelle et technique. Compte tenu de certains projets dont ils sont partie prenante, les CERAC pourraient également poursuivre le raffermissement amorcé des liens entre le milieu de l'éducation et certains acteurs du milieu de l'emploi (entre autres, les comités sectoriels de main-d'œuvre [CSMO]).

Pour le Conseil, la contribution d'acteurs du secteur de l'emploi, dont des milieux de travail, à l'effort global visant la reconnaissance des compétences et l'acquisition de la formation manquante est essentielle. Le milieu de l'emploi a développé des processus d'apprentissage et de reconnaissance (PAMT et RCMO) dans des domaines également couverts par la RAC. En outre, ses acteurs peuvent contribuer, par exemple, en offrant des possibilités de stages permettant l'acquisition de compétences manquantes ou en partageant des outils d'évaluation et de formation. En région, un rapprochement avec les entreprises pourrait constituer une solution possible aux difficultés éprouvées pour combler la formation manquante. La mise en commun des ressources de chacun peut avoir un effet sensible sur l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants.

Actuellement, les dispositifs de reconnaissance du milieu de l'éducation (RAC) et de l'emploi (PAMT et RCMO) fonctionnent dans une large mesure en vase clos, alors qu'ils pourraient être complémentaires. Déjà, en 2000, dans un avis portant sur la reconnaissance des acquis, le Conseil déplorait « l'élaboration de systèmes parallèles de reconnaissance » (CSE, 2000, p. 89). Il soulevait notamment des enjeux relatifs aux coûts du développement de voies différentes, mais se préoccupait surtout de la confusion relative aux titres délivrés et à leur « transférabilité ». Autrement dit, il soulevait le problème de la valeur accordée aux titres obtenus dans un système de reconnaissance par un autre système de reconnaissance pour des compétences communes aux deux référentiels. Le problème soulevé se constate actuellement entre les différents dispositifs. En particulier, ceux relatifs à la RAC et à la RCMO (ou reconnaissance offerte par le PAMT) visent souvent les mêmes métiers. Sans surprise, les compétences à développer dans les référentiels des deux systèmes se rejoignent à bien des égards.

Des rapprochements seraient profitables aux personnes immigrantes. Comme le Conseil voit dans la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études et de l'expérience un moyen à promouvoir pour favoriser et accélérer l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, il estime que des efforts additionnels de mise en commun des ressources et des moyens de combler la formation manquante doivent être consentis.

### → **Une exploration de nouvelles avenues pour la mise en valeur des acquis et des compétences à entreprendre**

Les consultations menées par le Conseil l'ont amené à réfléchir à une nouvelle vision de la reconnaissance qui viserait l'ensemble des compétences détenues par une candidate ou un candidat. Actuellement, la plupart des dispositifs reposent sur un cadre d'analyse fermé tel qu'un programme d'études ou un référentiel de compétences. Ils visent l'obtention d'un titre ou d'un diplôme (ex. : certificat de qualification, DEP, attestation). Cette façon de faire est appropriée dans le cas d'une démarche visant, par exemple, à accéder à un titre professionnel, à un métier réglementé ou à des études ultérieures. Elle ne répond toutefois pas nécessairement aux besoins et aux attentes de tous les candidats et candidates, en particulier en ce qui a trait aux dispositifs de reconnaissance du réseau de l'éducation. Selon des acteurs interrogés, le besoin premier de certaines personnes immigrantes serait souvent d'obtenir une reconnaissance officielle de

leurs compétences sous la forme d'un bilan<sup>86</sup> pour accéder à un emploi dans leur domaine rapidement. Toutefois, à l'heure actuelle, le diplôme québécois reste un outil beaucoup plus reconnu sur le marché du travail qu'un quelconque bilan des compétences.

Du côté de la RAC, par exemple, la reconnaissance des compétences gagnerait à s'affranchir d'objectifs centrés sur la diplomation dans un programme particulier, puisqu'elle peut se traduire par des compétences professionnelles laissées de côté (ex. : cas fréquents de personnes qui choisissent la reconnaissance d'une AEC plutôt que d'un DEC, dissuadées d'opter pour ce dernier en raison de sa composante de formation générale), ce qui peut avoir des conséquences sur le parcours ultérieur. À l'inverse, une reconnaissance partielle, pouvant tout de même favoriser l'accès à l'emploi, est souvent impossible, puisqu'aucun outil reconnu par le marché du travail ne permet de mettre en valeur les compétences détenues lorsqu'elles ne correspondent pas à un document de référence officiel (ex. : diplôme, certificat de qualification, permis d'exercice).

Le besoin de revoir les façons de mettre en valeur l'ensemble des compétences se pose également avec la croissance de nouveaux modes de certification qui ne sont pas largement (ou pas encore) reconnus, par exemple les badges numériques<sup>87</sup>. Ces derniers attestent les apprentissages réalisés dans des contextes diversifiés, mais leur portée sur le marché du travail reste marginale.

Dans sa réflexion, le Conseil a été inspiré par la démarche du bilan des compétences<sup>88</sup>. Bien qu'elle ne permette pas d'évaluer les compétences décelées et de leur donner une valeur officielle, cette démarche aide à tout le moins les personnes immigrantes à faire le point et à jauger leur intérêt pour différents domaines. Intégré dans une démarche d'orientation professionnelle, le bilan des compétences peut aider à établir le projet professionnel et révéler l'existence de « compétences cachées » qui, dans le cas d'une démarche visant l'intégration socioprofessionnelle, auraient avantage à être reconnues officiellement par la suite.

Au terme de ses travaux, le Conseil estime que le Québec devrait explorer des façons de mettre en lumière et de légitimer, au bénéfice de la société et des nouveaux arrivants, l'ensemble des compétences des candidates et des candidats. Cela sous-entend de développer de nouvelles façons de faire pour valider et consigner ces compétences ainsi que d'assurer l'arrimage au marché du travail et au système d'éducation, notamment en fournissant des outils normalisés facilitant la lecture de celles-ci. Des exemples internationaux (voir, par exemple, les recherches de Bélisle et Fernandez, 2018) devraient faire l'objet de recherches additionnelles.

86 Un tel bilan est mentionné dans le document *Cadre général – Cadre technique : reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique*, publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Fradette et Tremblay, 2005, p. 16). Cette avenue est toutefois peu promue et n'a pas de résonance actuellement sur le marché du travail.

87 Voir Pelchat (2020) et Garon-Épaulé (2015) pour une présentation des badges numériques comme une autre voie de reconnaissance de compétences acquises dans divers contextes.

88 Le bilan des compétences est une démarche réflexive qui vise la mise en lumière et l'analyse des compétences personnelles et professionnelles ainsi que des aptitudes et des motivations d'une personne. Cette démarche l'amène à définir un projet professionnel et le plan d'action permettant de le réaliser, notamment par des services éducatifs. Elle peut également mettre en relief des atouts comme instruments de négociation pour l'obtention d'un emploi ou pour la mobilité professionnelle. En outre, elle constitue une démarche positive permettant de mettre l'accent sur le bagage qu'une personne détient et moins sur les éléments qui lui manquent. Le bilan des compétences est souvent employé par les conseillères et les conseillers en emploi de même que les conseillères et les conseillers d'orientation.



Une piste à explorer repose sur le développement d'un outil uniformisé, sur le modèle d'un passeport, permettant de consigner les expériences professionnelles, les études effectuées à l'étranger et au Québec ainsi que toutes les démarches éducatives entreprises, dans l'objectif de favoriser le parcours de son porteur et son intégration socioprofessionnelle. Il constituerait notamment un bon moyen pour les personnes immigrantes d'éviter de répéter l'entièreté de leur parcours à chaque nouvel intervenant et de revenir sur des obstacles et des échecs vécus difficilement. Des exemples en ce sens existent au Québec et ailleurs : le modèle européen Europass, qui normalise la façon de présenter ses compétences et ses qualifications pour que les employeurs puissent facilement les comprendre et les évaluer; le carnet d'apprentissage, en vigueur, entre autres, dans le secteur de la construction au Québec; le **Passeport des qualifications de l'UNESCO pour les réfugiés et les migrants vulnérables**, un projet pilote qui vise à faciliter la consignation et la reconnaissance des compétences des personnes réfugiées ainsi que des demandeuses et des demandeurs d'asile.

Ces initiatives peuvent inspirer le développement au Québec d'un outil permettant de favoriser non seulement le parcours éducatif et professionnel des personnes immigrantes, mais aussi celui de la population en général. Un tel outil faciliterait notamment la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études et de l'expérience, tout en donnant un sens à l'ensemble des démarches éducatives réalisées tout au long de la vie<sup>89</sup>.

## 3.4 Quatrième nœud : occuper de façon durable un emploi qui correspond à ses compétences et à ses aspirations

### 3.4.1 Des éléments permettant de comprendre ce nœud

Les consultations conduites auprès des familles immigrantes et des divers acteurs du système éducatif indiquent que l'accès au marché du travail constitue une préoccupation de premier ordre pour les membres de ces familles. Cette préoccupation ne concerne pas uniquement les personnes issues de l'immigration économique. Elle est aussi présente chez celles issues d'un regroupement familial et en âge de travailler, chez les personnes réfugiées, même si elle peut survenir plus tardivement dans leur parcours, et chez les personnes qui demandent l'asile (Blain, Chanoux et Caron, 2018; Chouakri, 2019; UNESCO, 2019).

Bien que l'accès à un emploi se situe parmi les priorités de bien des familles devant le sentiment d'urgence qu'elles éprouvent lors de leur installation, la place qu'occupent les objectifs professionnels dans leurs projets migratoires varie d'une famille et d'une personne à l'autre, notamment en fonction du parcours de vie, de la situation familiale et des expériences de travail antérieures. Ainsi, obtenir un emploi précis ne constitue pas nécessairement l'objectif ultime de leur immigration. Ce facteur peut toutefois favoriser l'inclusion dans la société et la participation à la vie collective. Surtout, occuper un emploi contribue à assurer le bien-être de la famille.

Tout de même, sur le plan individuel, le travail peut représenter un moyen de se réaliser et, à ce titre, constituer un élément phare du projet migratoire. Pour certaines personnes, entre autres celles admises en vertu de la sous-catégorie des travailleuses et des travailleurs qualifiés qui pratiquaient déjà un métier

89 En décembre 2020, le Conseil a mandaté la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue pour l'élaboration d'un avis portant sur ce thème.



ou une profession dans leur pays, cet aspect du projet migratoire est souvent plus affirmé. Il comporte une dimension identitaire qu'elles peuvent souhaiter perpétuer (ex. : appartenance à une profession réglementée)<sup>90</sup>. Pour d'autres personnes qui ont peu d'expérience professionnelle, des études moins poussées ou un parcours précédant l'arrivée au Canada marqué par l'exil ou la violence, la projection sur le marché du travail peut être moins claire. D'autres encore arrivent avec l'intention de se réinventer par goût du changement ou parce qu'elles n'avaient pas été partie prenante de leur choix professionnel antérieur.

Chose certaine, les données disponibles indiquent une forte intention de travailler pour l'ensemble des personnes admises (voir l'**encadré 26** et Bégin, 2019, p. 38). Certains trouvent assez aisément un travail, notamment celles et ceux qui arrivent au Québec avec une offre d'emploi à la main. Toutefois, l'accès au marché du travail n'est pas aisé pour plusieurs nouveaux arrivants, comme en témoignent des taux d'emploi plus faibles chez les personnes admises depuis cinq ans ou moins (**tableau 1**).

## Tableau 1

### Taux d'emploi des personnes âgées de 25 à 54 ans selon le statut d'immigrant, Québec, 2015-2019

Statut d'immigrant	2015	2016	2017	2018	2019
Immigrants reçus cinq ans ou moins auparavant	58,7 %	63,8 %	65,8 %	67,8 %	64,5 %
Immigrants reçus plus de cinq à dix ans auparavant	74,8 %	77,2 %	79,6 %	80,1 %	83,1 %
Immigrants reçus plus de dix ans auparavant	79,1 %	80,5 %	81,9 %	83,1 %	84 %
Populations nées au Canada	84,5 %	84,8 %	86,2 %	86,6 %	87,4 %

Source des données : Statistique Canada, tableau 14-10-0083-01.

Caractéristiques de la population active selon le statut d'immigrant, données annuelles.

Plus encore, les parcours documentés mettent en relief tout le problème qui consiste à accéder à un emploi qui correspond à ses attentes et à ses compétences, ce que la littérature consultée (ex. : Ledent et autres, 2014; Statistique Canada, 2020) et les données de l'ECINA confirment (voir l'**encadré 26**). En outre, il ressort des consultations que la mobilité en emploi pour l'atteinte de ses objectifs n'est pas aisée. Comme l'avancent Dioh et Racine, le nœud que constitue l'intégration socioprofessionnelle ne concerne pas uniquement l'obtention d'un emploi ou le fait que celui-ci soit « en adéquation avec le diplôme obtenu hors Québec, mais également [la] correspondance entre l'emploi occupé et le point de vue des immigrants eu égard à leurs attentes migratoires » (Dioh et Racine, 2017, p. 767).

90 Comme le souligne Misiorowska, le travail peut assurer une reconnaissance sociale tout en permettant la (re)construction d'une appartenance sociale (2011, p. 76).

## **Encadré 26: Quelques constats tirés de l'Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées (ECINA)**

L'ECINA (Advanis Jolicœur, 2016) a été réalisée pour obtenir une meilleure connaissance de l'intégration en emploi des personnes issues de l'immigration permanente dans les mois suivant leur admission. Les données suivantes permettent de mieux comprendre le recours au système éducatif devant certains obstacles à l'intégration socioprofessionnelle.

- Les données obtenues indiquent la forte intention (88,9 %) des répondantes et des répondants d'occuper un emploi au moment de leur demande de résidence permanente. Près des trois quarts de ces personnes avaient effectué des démarches en lien avec l'emploi avant l'obtention de leur résidence permanente.
- Au moment de l'enquête, 80,9 % des répondantes et des répondants avaient cherché du travail au Québec depuis l'obtention de leur résidence permanente (30 mois en moyenne). En outre, près de 30 % de ceux qui n'en avaient pas cherché se consacraient à l'apprentissage du français.
- Près de 65 % des répondantes et des répondants détenaient un diplôme universitaire avant l'obtention de leur résidence permanente.
- L'obtention d'un premier emploi a été difficile pour plus de la moitié des personnes interrogées (55,0 %) qui ont cherché ou obtenu un emploi.
  - Les principales difficultés rapportées sont le manque d'expérience de travail au Québec (66,4 %) ainsi que la non-reconnaissance de l'expérience (46,9 %) et des diplômes acquis à l'étranger (35,1 %).
- Seulement 30,3 % des personnes interrogées qui ont obtenu un premier emploi au Québec depuis l'obtention de leur résidence permanente considèrent qu'il était fortement lié à leur domaine de formation. Inversement, 39,9 % des mêmes personnes interrogées estiment que le premier emploi occupé n'était pas lié à leur formation.
- Le recours aux études est courant : 40,9 % des répondantes et des répondants avaient entrepris un cours pour obtenir un diplôme depuis l'obtention de leur résidence permanente (30 mois en moyenne).
- Peu de personnes ont opté pour le travail autonome. Pour une majorité de celles qui l'ont fait (62,1 %), la difficulté à trouver un emploi ou le fait de ne pas trouver d'emploi dans leur domaine ou correspondant à leur niveau de compétence constituent les principales raisons de ce choix.
- Au moment de l'enquête, le taux d'emploi le plus faible se trouvait chez les personnes originaires d'Asie (38 %), alors que celles venant de pays européens affichaient des taux élevés (68 %).

Le Conseil a choisi d'adopter l'angle de l'intégration socioprofessionnelle pour aborder la question de l'emploi en tenant compte du bagage de la personne et de ses aspirations. Prise du point de vue des familles immigrantes, cette intégration est notamment modulée par des enjeux liés aux trajectoires migratoires et aux dynamiques familiales, qui façonnent les choix et les démarches d'emploi des parents. Elle renvoie également à plusieurs défis, tant pour les personnes immigrantes que pour les acteurs éducatifs concernés. Ces défis montrent bien l'interrelation et l'interaction entre les besoins éducatifs

associés plus largement au parcours d'inclusion des personnes immigrantes. Pour réduire l'effet des écueils rencontrés par plusieurs personnes et favoriser une intégration en emploi à la hauteur de leurs aspirations, le système éducatif propose de nombreuses possibilités.

Tout de même, l'intégration dans un emploi qui cadre avec son projet migratoire et ses acquis constitue en quelque sorte un idéal qui est rarement atteint au cours des premiers mois suivant l'arrivée des personnes immigrantes, comme en témoignent celles qui ont été rencontrées. Les données sur le sujet vont dans le même sens (voir l'[encadré 26](#)). Bien qu'il ne règle pas toutes les difficultés, le temps contribue à l'intégration socioprofessionnelle. À titre indicatif, les données (voir le [tableau 1](#)) et la littérature sur le sujet (ex. : Béji et Pellerin, 2010; Renaud et Cayn, 2006) montrent l'amélioration de la situation en emploi des personnes arrivées il y a plus de cinq ans. Des enjeux persistent tout de même quant à l'atteinte des objectifs professionnels des personnes immigrantes plusieurs années après leur arrivée.

Avant de livrer les résultats de l'analyse de l'apport du système éducatif à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, il convient de se pencher sur la définition qui a été retenue dans cet avis pour cette notion.

### **3.4.1.1 La conception retenue dans cet avis pour l'intégration socioprofessionnelle**

La conception de l'intégration socioprofessionnelle qui se dégage de la littérature consultée et qui est privilégiée dans cet avis dépasse l'intégration en emploi et tient compte des aspirations des individus. Elle est appréhendée comme un processus pouvant s'échelonner sur plusieurs années et comportant les dimensions suivantes :

1. concevoir et mettre en œuvre un projet professionnel afin d'obtenir un emploi à la hauteur de ses aspirations et de ses capacités, en tenant compte des possibilités qu'offre le marché du travail québécois et des contraintes structurelles qui le caractérisent;
2. comprendre et s'appropriier le marché du travail québécois pour accéder à un emploi;
3. se maintenir en emploi et pouvoir en changer dans une perspective de mobilité professionnelle horizontale ou verticale.

En plus de situer l'accès à un emploi qui correspond à ses attentes comme contribuant à l'inclusion dans la société d'accueil et à la participation à la vie collective (Béji et Pellerin, 2010), cette vision de l'intégration socioprofessionnelle est porteuse d'un potentiel de transformation sociale. En effet, elle est considérée comme un processus bidirectionnel qui appelle un partage des responsabilités entre les personnes immigrantes et la société d'accueil, dont ses milieux de travail. Cette intégration constitue un défi non seulement pour les personnes immigrantes, mais également pour des employeurs pour qui l'attraction, l'intégration et la rétention de la main-d'œuvre immigrante constituent des sujets de préoccupation incontournables (Arcand, 2019; Conseil du patronat du Québec, 2015).

En outre, si les personnes immigrantes ont à faire des apprentissages et à vivre des adaptations, les milieux de travail doivent également s'adapter et, à ce titre, comprendre la réalité de l'immigration. Ainsi, ces responsabilités complémentaires se traduisent notamment par des adaptations de toutes parts qui peuvent se traduire par des changements. Par exemple, la diversité au sein des milieux de travail, découlant notamment de la présence des personnes immigrantes, peut avoir un effet positif en favorisant le partage d'expertises et d'idées et en ouvrant la voie à de nouvelles façons de faire. Au-delà de

l'innovation liée aux tâches, l'accroissement de la diversité ethnoculturelle qui accompagne l'intégration socioprofessionnelle est également source d'apprentissages relatifs au vivre-ensemble. Nous verrons toutefois que ces apports nécessitent aussi que toutes les parties soient outillées adéquatement pour vivre cette expérience interculturelle.

Il importe donc d'établir une distinction entre l'intégration en emploi, qui, pour de nombreuses personnes, répond surtout à des préoccupations d'ordre économique visant à assurer à la famille les ressources nécessaires au cours des premières années en sol québécois, et l'intégration socioprofessionnelle. Au Québec, cette dernière prend bien souvent racine dans un parcours éducatif. Les prochaines sous-sections mettent en relation les trois dimensions de l'intégration socioprofessionnelle avec des services et des mécanismes du système éducatif.

### → Concevoir et mettre en œuvre un projet professionnel

Ces deux éléments sont généralement perçus comme étant au cœur du processus et s'appuient à maints égards sur le système éducatif. Selon les parcours prémigratoires et les démarches réalisées préalablement, le projet professionnel peut être plus ou moins défini et l'information qui le soutient, d'une qualité variable. Il se peut également que le projet soit à bâtir si on se réfère à la situation de personnes réfugiées ou issues d'un regroupement familial.

La conception et la mise en œuvre d'un projet professionnel requièrent une connaissance des possibilités qui s'offrent, autant en ce qui a trait au marché du travail qu'au regard du système éducatif, et de ses champs d'intérêt. Cela demande aussi d'être en mesure de porter un regard sur son bagage et de définir ses atouts (compétences et qualifications) en fonction des besoins du marché du travail québécois, ce qui peut exiger en retour de connaître les possibilités qu'offre celui-ci selon les régions où l'on habite ainsi que ses contraintes. Cette composante de l'intégration socioprofessionnelle met en relief l'importance de détenir une information de qualité. Le recours à des services professionnels, notamment à l'orientation éducative et professionnelle, apparaît tout indiqué pour soutenir la personne dans ses démarches et valider ses choix, notamment devant un système éducatif complexe et un marché du travail dont les particularités peuvent être difficiles à saisir.

Dans cette perspective, la conception et la mise en œuvre d'un projet qui permettra à la personne d'obtenir éventuellement un emploi à la hauteur de ses compétences et de ses qualifications sous-entendent différentes étapes où plusieurs acteurs du système éducatif peuvent jouer un rôle clé. Une démarche éducative à ce titre s'avère pertinente à tout moment du parcours professionnel, mais elle recèle un fort potentiel pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle en début de parcours. Elle permet de valider ses choix, d'actualiser ou d'acquérir des compétences, de connaître la culture du travail et de développer un réseau de contacts qui favoriseront son intégration en emploi.

### → Comprendre et s'appropriier le marché du travail québécois pour accéder à un emploi

Selon son profil, son parcours, ses sources d'information ou les recherches qu'elle a faites sur le Web, la personne immigrante pourrait accéder rapidement au marché du travail. Cependant, il est fort possible qu'elle ait besoin de services de nature éducative qui pourront la conseiller et la soutenir pour l'aider à mettre en valeur ses qualifications (ex. : formation, expérience) dans un processus d'embauche, ce qui

demande une connaissance de ce processus (ex. : préparation du curriculum vitæ, techniques d'entrevues), des employeurs potentiels et des exigences relatives aux postes offerts. Ces services pourront aussi l'outiller en l'amenant à mieux connaître les différentes cultures d'entreprise (attentes des milieux de travail en matière de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes professionnelles<sup>91</sup>; compréhension des codes sociaux et des cadres de référence liés au marché du travail; relations employeurs-employés; relations entre employés), du rôle des organisations syndicales, de celui des ordres professionnels, des droits et des devoirs des employés en matière de congés ou de santé et de sécurité, etc.

Cette dimension de l'intégration socioprofessionnelle peut être soutenue, notamment, par des formations relatives à l'employabilité, le développement d'un réseau de contacts ou des stages permettant d'expérimenter le marché du travail. Différentes possibilités existent, notamment celles offertes par les organismes spécialisés en employabilité. De plus, des composantes de plusieurs programmes d'études sont liées à la connaissance du marché du travail et à l'employabilité.

D'autres initiatives sont également déployées par différents acteurs pour favoriser l'intégration en emploi et le développement de compétences clés la favorisant (voir l'exemple de l'**encadré 27**).

### **Encadré 27 : Le programme Un emploi en sol québécois**

Le programme Un emploi en sol québécois est une initiative de la Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ) visant à favoriser l'intégration en emploi des personnes immigrantes dans différentes villes du Québec. Il comprend :

- un processus d'accompagnement par un organisme de régionalisation de l'immigration visant à outiller les candidates et les candidats pour clarifier leur projet d'établissement en région;
- un processus de préqualification de candidatures pour les postes disponibles chez les employeurs des différentes régions visées;
- des visites exploratoires en groupe (une journée) dans les régions ciblées permettant :
  - d'effectuer des entretiens exploratoires avec des employeurs potentiels;
  - de rencontrer des acteurs locaux et des personnes immigrantes ayant choisi la région;
  - de découvrir la ville par une visite guidée afin d'obtenir de l'information sur le milieu de vie proposé;
- de l'information sur le marché du travail du Québec et les meilleures stratégies permettant de trouver un emploi;
- un référencement personnalisé vers des organismes locaux pour faciliter l'établissement et l'intégration dans la nouvelle communauté.

91 À titre d'exemple, on peut penser au degré d'autonomie élevé attendu des infirmières dans le système de santé québécois, reflet de la culture de travail nord-américaine dans ce domaine, qui peut déstabiliser les personnes qui ont été formées pour ce métier et qui l'ont exercé ailleurs dans la francophonie.

## → **Se maintenir en emploi et pouvoir en changer dans une perspective de mobilité professionnelle**

Le processus d'intégration socioprofessionnelle, dans la conception retenue, s'inscrit dans la durée, puisqu'il comprend la question du maintien en emploi et celle de la mobilité professionnelle. Les défis propres à celles-ci sont nombreux et concernent autant les personnes que les milieux de travail (Blain, 2018, p. 15-16). Bien que les enjeux du maintien et de la mobilité en emploi se posent différemment selon les parcours des personnes immigrantes, leurs caractéristiques personnelles et les secteurs d'emploi occupés, ils les concernent toutes. À ces égards, le système éducatif est également partie prenante du processus, puisqu'il dispose d'outils pour répondre à des besoins qui se manifestent après l'accès à l'emploi.

La question du maintien en emploi soulève des enjeux particuliers pour les personnes immigrantes, notamment en ce qui a trait à des besoins éducatifs qui se présentent en cours d'emploi, par exemple quant à la maîtrise de la langue, aux compétences interculturelles, à des attitudes professionnelles attendues ou à des compétences techniques devant être actualisées.

La mobilité professionnelle, quant à elle, fait référence à la possibilité de changer d'emploi ou de fonction pour mieux répondre à ses propres besoins, qu'il s'agisse d'une mobilité horizontale (plus près des champs de compétences ou des champs d'intérêt de la personne immigrante) ou verticale (vers un poste supérieur). La mobilité peut être souhaitée et soutenue ou non par les employeurs.

### **Encadré 28 : Le programme Continuum-Entreprise, un exemple d'accompagnement permettant l'intégration et le maintien en emploi**

Déployé par des organismes membres du Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre, le programme Continuum-Entreprise offre aux entreprises des outils et un accompagnement personnalisés pour faciliter leurs démarches d'embauche et d'intégration en emploi des personnes recrutées. Les candidates et les candidats, dont des personnes issues de l'immigration, reçoivent une formation sur les compétences clés en emploi (ex. : communication et travail d'équipe, intégration en milieu de travail, gestion du stress) d'une trentaine à une soixantaine d'heures, ce qui facilite leur accès à un travail correspondant à leurs compétences et permet un maintien durable en emploi. Par la suite, la candidate ou le candidat est mis en contact avec un milieu de travail intéressé.

Lorsque la personne est retenue, l'organisme met de l'avant un accompagnement de l'employeur et du nouvel employé par une conseillère ou un conseiller en emploi, qui assure un suivi en triade pendant plusieurs semaines suivant l'embauche. Cette approche permet de déceler des besoins de formation additionnels et de s'assurer que l'intégration dans le milieu de travail est optimale. À titre incitatif, une subvention salariale d'Emploi-Québec peut être offerte lors de l'embauche.

Autant des questions relatives à la mobilité qu'au maintien en emploi peuvent surgir à divers moments des parcours. Le Conseil a toutefois noté des moments cruciaux en ce qui a trait au maintien en emploi. Ainsi, les premiers mois suivant l'obtention d'un poste demandent une adaptation de toutes parts qui peut compromettre le lien d'emploi. De même, le maintien suivant un stage en entreprise peut requérir un accompagnement par des intervenantes ou des intervenants du système éducatif (voir l'exemple de l'**encadré 28**).

### 3.4.1.2 Un survol de l'offre de services

La présentation des trois aspects retenus de l'intégration socioprofessionnelle laisse entrevoir l'importance du rôle du système éducatif. En effet, l'offre à ce titre est déployée par plusieurs de ses acteurs. Par exemple, les services suivants peuvent contribuer de différentes manières à l'intégration socioprofessionnelle :

- orientation éducative et professionnelle;
- reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience;
- développement des compétences langagières et francisation;
- formation visant l'obtention d'un diplôme (différents cas de figure, par exemple un premier diplôme, un diplôme québécois dans un domaine d'expérience permettant d'accéder à l'emploi ou un diplôme permettant une réorientation);
- formation en lien avec le marché du travail (ex. : entreprises d'insertion, programme d'intégration socioprofessionnelle en formation générale des adultes);
- formation en employabilité;
- apprentissage en milieu de travail;
- formation en emploi;
- moyens d'actualisation des compétences (voir l'[encadré 29](#)).

#### **Encadré 29 : La notion d'actualisation des compétences**

L'actualisation des compétences n'est pas en soi un dispositif normé. Pour le Conseil, elle fait référence à un ensemble d'activités éducatives qui permettent de mettre à jour les compétences pour différents objectifs. Les modes et les lieux de formation et d'apprentissage empruntés varient : stages, formation en ligne (créditée ou autodidacte), entreprises d'entraînement, formation en milieu de travail, formations courtes offertes aux différents ordres et secteurs d'enseignement, compagnonnage, mentorat, formation continue ciblée, formations élaborées pour l'actualisation des compétences (ex. : en secrétariat ou en comptabilité), programmes d'études complets (ex. : en formation professionnelle ou technique, à l'enseignement universitaire), etc. L'actualisation des compétences est ancrée dans une approche de formation continue et d'éducation tout au long de la vie.

Certains moyens d'actualisation des compétences peuvent jouer un rôle clé dans l'intégration socioprofessionnelle. Par exemple, les travaux du Conseil ont révélé qu'une démarche de reconnaissance de ses compétences n'est pas toujours garante de l'obtention d'un premier emploi dans son domaine. Différents moyens d'actualisation des compétences, comme le passage par une entreprise d'entraînement, peuvent alors enrichir l'expérience professionnelle présentée aux employeurs. De même, le recours à des stages, bien que l'accès y demeure difficile (ex. : CIQ, 2020, p. 19), est en expansion depuis quelques années, notamment du côté des ordres professionnels (Office des professions du Québec, 2014) et de la formation professionnelle et technique (ex. : développement de formules d'alternance travail-études accrue). De telles approches d'actualisation, couplées à une formation plus formelle, ont un potentiel important pour permettre aux personnes d'actualiser leurs compétences et d'obtenir une expérience de travail dans le contexte du Québec, tout en



permettant le renforcement de la maîtrise du français en contexte de pratique et l'accroissement de la littératie sur la société québécoise. Les consultations du Conseil ont également indiqué que la formation en emploi constitue un moyen prometteur d'actualisation des compétences, notamment dans une perspective de maintien en emploi et de mobilité.

## 3.4.2 Ce que les consultations mettent en relief

Les consultations menées auprès de personnes immigrantes et d'acteurs du système d'éducation ont permis d'explorer l'apport de ce dernier à l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants.

### 3.4.2.1 Des obstacles à l'obtention d'un emploi

Tout d'abord, avant de rapporter les principaux constats liés à l'apport du système éducatif, il importe de mettre en lumière brièvement les principaux obstacles qui se dressent pour l'obtention d'un emploi à la hauteur de ses compétences et de ses aspirations, voire, pour certains, d'un emploi peu qualifié.

Plusieurs de ces obstacles peuvent trouver leur réponse en éducation. Toutefois, les changements nécessaires ne relèvent pas uniquement des personnes immigrantes. Les besoins éducatifs concernent, d'une part, ces dernières, qui doivent mettre à jour leur bagage et réaliser des apprentissages en lien avec un métier ou une profession, et, d'autre part, la société, notamment en ce qui a trait à l'emploi. En effet, les consultations tenues, tout comme la littérature sur le sujet (ex. : Eid, 2012; Posca, 2016), ont également mis en lumière des situations qui révèlent des besoins éducatifs du côté des milieux de travail, dont plusieurs auraient à entreprendre certaines transformations pour favoriser un accès équitable à l'emploi et contribuer à la visée d'une société inclusive.

Les consultations menées par le Conseil ont permis de noter les obstacles suivants, qui font écho à ceux relevés dans la littérature sur le sujet. Ces obstacles mettent en lumière la diversité des trajectoires vers l'emploi, notamment en fonction des caractéristiques et de la situation des personnes immigrantes.

#### → Une information erronée sur le marché du travail ou le secteur d'emploi visé et ses prérequis

Les consultations ont mis en lumière le problème fréquent d'une information erronée ou incomplète obtenue dans la phase prémigratoire, ce qui mine l'amorce du parcours d'inclusion et l'intégration socio-professionnelle. Obtenir une information juste qui répond à ses interrogations et qui permet d'élaborer un projet migratoire réaliste avant le départ constitue un défi. La situation en matière d'emploi n'est pas différente. Sans conseil ou accompagnement professionnel, l'information amassée à propos de l'intégration socioprofessionnelle est souvent insuffisante et erronée.

Plus précisément, plusieurs personnes et acteurs rencontrés ont souligné que les activités de recrutement à l'international offrent souvent une vision tronquée, voire trompeuse du marché du travail canadien ou québécois et de l'intégration socioprofessionnelle. De même, l'information obtenue par les réseaux sociaux (ex. : famille, proches, réseaux virtuels) avant le départ est souvent porteuse de biais. Des acteurs ont par ailleurs souligné que l'environnement ou le contexte dans lequel les informations récoltées à l'étape préparatoire sont lues et comprises a une influence significative sur ce qui est retenu et la projection

vers le futur qui est faite. L'information détenue par plusieurs personnes immigrantes aurait avantage à être validée avant leur départ pour assurer une lecture juste et adéquate de même qu'une meilleure idée des défis qui les attendent.

Par ailleurs, on a relevé précédemment que le recours à des services d'accueil et d'orientation éducative et professionnelle n'est pas systématique pour les nouveaux arrivants. Or, une fois arrivées au Québec, plusieurs personnes rencontrées ont basé leurs décisions concernant l'emploi sur l'information qu'elles avaient trouvée par elles-mêmes, sur Internet ou auprès de leurs réseaux, souvent dans un contexte d'urgence. Devant des résultats peu probants, elles ont modifié de façon significative leurs attentes quant à l'emploi. La suite de leur trajectoire en emploi varie d'une personne à l'autre.

En somme, cette information déformée dont sont porteuses les familles nouvellement arrivées constitue en quelque sorte le premier obstacle à l'insertion dans un emploi à la hauteur du projet migratoire.

### → **L'absence d'un réseau de contacts**

L'importance des réseaux de contacts pour une intégration socioprofessionnelle à la hauteur de ses aspirations constitue un autre obstacle pour les nouveaux arrivants. Autant des acteurs du système éducatif que des personnes immigrantes ont souligné leur effet sur l'accès à un emploi. À cet égard, l'apport des organismes dont la mission comporte le soutien à l'intégration socioprofessionnelle, par exemple les organismes spécialisés en employabilité, a été souligné. De même, des personnes ont affirmé que le passage par un programme de formation, au-delà de l'actualisation ou de l'acquisition de compétences, permet de développer un réseau de connaissances dont il est possible de tirer profit ultérieurement.

### → **Des exigences élevées en ce qui a trait à la maîtrise du français**

Les personnes consultées ont mentionné que les exigences relatives à la maîtrise du français peuvent constituer un obstacle significatif tant pour l'accès au marché du travail que pour le maintien en emploi. De même, de nombreux milieux de travail demandent des compétences élevées et une connaissance déjà établie pour ce qui est des termes techniques français propres à un secteur d'activité.

À cet égard, comme le confirment les propos des acteurs du système éducatif et des employeurs rencontrés, les pratiques des entreprises diffèrent. Certaines estiment que l'apprentissage du français relève de la responsabilité individuelle. À l'inverse, des milieux de travail, sous l'impulsion des organisations syndicales ou des employeurs, parfois avec l'appui des CSMO, prennent en charge le développement des compétences de leurs nouveaux employés. À ce titre, la rareté de main-d'œuvre dans certains secteurs a contribué à la transformation des perceptions. Toutefois, le recours à la formation en entreprise pour l'apprentissage du français reste marginal (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2019).

Des personnes rencontrées ont également souligné le besoin d'accroître l'accès à des cours de français professionnels adaptés au marché de l'emploi. Certaines personnes immigrantes prennent l'initiative de s'inscrire à de tels cours, lorsqu'ils sont offerts et qu'elles ont le temps de les suivre. Par ailleurs, elles sont nombreuses à avoir signalé les avantages de l'apprentissage et de la formation en milieu de travail.

Finalement, plusieurs personnes immigrantes ont mentionné que l'exigence du bilinguisme constitue un autre obstacle significatif qui représente souvent une mauvaise surprise. Cette exigence ne se limite pas à la région de Montréal. Selon les secteurs d'activité (ex. : informatique, gestion, génie), la maîtrise de l'anglais peut être exigée pour des emplois offerts dans la région de la Mauricie ou celle de l'Estrie.

### → Des obstacles systémiques à la capacité d'offrir une prestation de travail

Moins souvent soulevés dans la littérature sur le sujet, mais pouvant se constater de façon concrète dans les parcours documentés, des problèmes d'accès à des services de garde ou un système de transport en commun insuffisamment développé peuvent également affecter l'entrée sur le marché du travail et le maintien en emploi, tout comme la participation à des activités éducatives.

De même, l'offre de mesures ou une flexibilité permettant la conciliation travail-famille ou, pour plusieurs, la conciliation études-travail-famille peut avoir des effets sur l'accès à un emploi. Ces obstacles touchent plus particulièrement les femmes. Les consultations indiquent en effet que les mères tendent à reporter leur projet professionnel pour prendre soin des jeunes enfants lorsqu'elles n'ont pas accès à des services de garde abordables. Ce report des démarches visant à trouver un emploi contribue très souvent à les déqualifier dans la mesure où elles n'exercent pas leur métier ou leur profession pendant un certain nombre d'années.

### → L'exigence d'un diplôme ou d'une expérience acquis au Québec

Les familles immigrantes rencontrées ont mentionné que l'exigence d'un diplôme ou d'une expérience de travail acquis au Québec a constitué un obstacle déterminant à un moment ou à un autre de leur parcours. La difficulté à faire reconnaître par le marché du travail leur expérience professionnelle a forcé plusieurs personnes à accepter un emploi n'exigeant pas de qualification. Si le passage par un emploi alimentaire permet d'acquérir des connaissances sur le marché du travail québécois et d'assurer un revenu à la famille, il peut également constituer un piège. Comme le rapporte Posca, un premier emploi occupé au Canada dans une entreprise à bas salaire, « notamment à cause d'une discrimination subie à l'embauche, détermine la suite du parcours professionnel de la personne immigrante et se répercute sur l'ampleur de sa mobilité économique » (Posca, 2016, p. 10). Tout de même, plusieurs personnes rencontrées ont, par la suite ou de façon concomitante, pris les moyens nécessaires pour obtenir un emploi dans leur domaine d'expérience en entreprenant un parcours éducatif.

Des différences existent dans la pratique d'un métier ou d'une profession à l'échelle de la planète, comme l'ont rapporté certaines personnes interrogées. Celles-ci en sont conscientes et comprennent le besoin d'ajuster leurs connaissances et leurs compétences. De même, pour plusieurs, le fait de posséder un diplôme québécois ou une forme quelconque de reconnaissance de leurs études ou de leurs expériences de travail est d'une importance capitale. Elles y attachent une valeur qui témoigne de leur parcours et qui leur donne un statut. Le fait d'avoir un diplôme reconnu leur assure une reconnaissance de leurs parcours et leur permettra d'obtenir un travail ou de changer éventuellement d'emploi pour de meilleures conditions.

Chose certaine, la majorité des personnes interrogées sont convaincues que cette double exigence du diplôme et de l'expérience est incontournable. Dans cette perspective, après des échecs souvent répétés subis pour trouver un emploi à la hauteur de leurs aspirations, l'éducation des adultes représente surtout à leurs yeux une voie rapide permettant d'obtenir un diplôme québécois et d'intégrer un emploi dans leur domaine, un passage obligé à emprunter pour accéder à l'emploi projeté.

Hormis la question de l'obtention du droit de pratiquer un métier ou une profession réglementés, ces exigences, également répertoriées dans la littérature et chez les acteurs consultés, peuvent constituer une forme de discrimination systémique. Celle-ci révèle des besoins de la part des employeurs, notamment pour être en mesure de mieux comprendre le bagage des personnes issues de l'immigration. Pour plusieurs entreprises, plus particulièrement les PME, donner du sens aux diplômes ou à l'expérience qu'une personne a acquis à l'étranger dépasse les connaissances et les capacités d'analyse de celles et ceux qui sont chargés de l'embauche, parfois même dans des entreprises où une employée ou un employé est affecté à la gestion des ressources humaines. Dans bien des cas, il n'existe pas de référentiel de compétences pour les postes affichés. Les pratiques usuelles de dotation sont fondées sur certains diplômes qui « font l'affaire » ou une expérience de travail québécoise qui a une résonance dans le secteur en question au Québec. Dans ce contexte, l'embauche d'une personne porteuse d'un titre étranger est un coup de dés pour un employeur. Ainsi, au Québec en particulier, les diplômes et les expériences des nouveaux arrivants perdent de la valeur en raison de « l'appréciation qu'en font les employeurs » (Forcier, 2012, p. 6).

Par ailleurs, comme l'ont souligné des acteurs rencontrés, il faut aussi considérer le fait que, dans certains cas, l'exigence d'une expérience ou d'un diplôme québécois pour certains emplois constitue l'expression d'une discrimination directe fondée sur les caractéristiques de la candidate ou du candidat. Par exemple, des personnes interrogées ont rapporté des exigences démesurées pour des emplois n'exigeant aucune qualification particulière, si ce n'est de détenir un diplôme d'études secondaires, ce qui révèle des attitudes discriminatoires de la part de certains employeurs. À ce titre, le défi pour le système éducatif tout entier concerne l'éducation pour favoriser le vivre-ensemble et relève du projet de société.

Finalement, les consultations ont mis en lumière les difficultés vécues par certaines personnes dont l'expérience de travail constitue le principal bagage à mettre en valeur, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de travail informel. C'est notamment le cas de personnes réfugiées ou de conjointes et de conjoints de demandeurs principaux.

### → Des formes de discrimination qui affectent l'intégration en emploi

Les consultations ont aussi fait ressortir que certaines caractéristiques personnelles et identitaires des personnes immigrantes peuvent influencer leur processus d'intégration socioéconomique. Devant des démarches d'emploi sans résultat, des personnes rencontrées s'interrogent. Est-ce à cause de mon accent? De mon âge? De mon diplôme? De mon pays d'origine? Pourquoi ne me donne-t-on pas une chance? Pourquoi l'employeur, qui a mentionné que je semblais avoir les compétences requises lors de l'entrevue, ne m'a-t-il pas accordé le poste? En effet, des personnes immigrantes interrogées se sont heurtées à certaines formes de discrimination dans leur processus d'intégration socioprofessionnelle. Toutefois, comme l'ont souligné plusieurs acteurs, cette question mérite d'être abordée de façon nuancée, puisque les difficultés éprouvées ne s'expliquent pas toutes par la présence de discrimination.

Tout de même, les propos recueillis ont mis en lumière deux formes de discrimination. D'une part, on observe de la discrimination directe liée aux caractéristiques qui définissent certaines personnes immigrantes (ex. : pays de provenance, âge, langue, identité de genre). À ce titre, des personnes et des acteurs consultés rapportent des comportements de nature raciste ou, plus souvent, empreints de préjugés ou de craintes à l'égard des caractéristiques dont sont porteurs certains nouveaux arrivants. De tels comportements sont expliqués par une image biaisée ou une information erronée (ex. : peur de devoir répondre à des demandes d'accommodement raisonnable, préjugé négatif causé par une mauvaise expérience précédente, craintes relatives à la fluidité de la communication ou à l'assiduité au travail).

À cet égard, des intervenantes et des intervenants du milieu communautaire ont souligné que les personnes immigrantes venant de certaines régions du monde ont plus de difficultés à trouver des emplois dans le contexte actuel. À l'inverse, des personnes issues d'autres régions du monde, notamment de l'Europe, tendent à trouver plus facilement du travail en raison de préjugés favorables. Dans le même sens, les femmes éprouvent souvent plus de difficultés que les hommes à intégrer le marché du travail. Bien que cela se constate également pour celles issues de la population native, cet effet d'exclusion est décuplé pour les femmes immigrantes, puisque plusieurs de leurs caractéristiques personnelles qui expriment l'altérité se croisent et se dressent en obstacles.

D'autre part, plusieurs acteurs ont rapporté des exemples de discrimination qui découlent des modes d'organisation et de fonctionnement des milieux de travail ou de leurs façons de faire, notamment en ce qui a trait aux pratiques de dotation (ex. : exiger une expérience québécoise de plusieurs années dans les offres d'emploi; cibler les titulaires de diplômes précis; demander un niveau de français ou d'anglais particulier à l'entrée en poste pour des emplois qui ne le requièrent pas toujours; ne prévoir que peu de flexibilité pour la conciliation travail-famille ou études-travail-famille). Au croisement de ces deux types de discrimination, plusieurs recherches (Brière, Fortin et Lacroix, 2016; Eid, 2012; Moisan, 2020) employant la méthode du test de situation<sup>92</sup> révèlent d'ailleurs des problèmes de discrimination à l'embauche.

Ces obstacles mettent en lumière la diversité des trajectoires vers l'emploi chez les personnes immigrantes, notamment en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leur situation. La discrimination, peu importe sa forme, influence fortement le parcours professionnel des personnes rencontrées. Des situations de ce type interpellent le système éducatif pour ce qui est d'outiller adéquatement les milieux de travail en vue de déconstruire les craintes et les préjugés ainsi que de mettre l'accent sur des pratiques qui, de façon involontaire, peuvent freiner l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants.

#### **3.4.2.2 Des services éducatifs souvent méconnus ou insuffisamment sollicités**

Les consultations ont permis d'observer que les personnes immigrantes connaissent peu les diverses avenues éducatives qui pourraient faciliter l'intégration socioprofessionnelle dans leur domaine sans devoir reprendre l'entièreté de leurs études ou se réinventer. La situation constatée précédemment à propos des dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences s'avère également pour les nombreuses autres possibilités éducatives pouvant soutenir l'accès à un emploi, particulièrement celles pouvant favoriser l'actualisation de leurs compétences. Pour ce qui est des possibilités favorisant le maintien en emploi et la mobilité, la situation est similaire.

<sup>92</sup> Par exemple, dans le cadre de telles études, des paires de curriculum vitæ équivalents sont envoyées en réponse à des offres d'emploi pour tester l'effet de variables (ex. : patronyme associé à un groupe racisé, genre, âge) pouvant être à l'origine de discriminations.

La solution la plus couramment empruntée par les personnes rencontrées consiste à obtenir un diplôme, une attestation ou un certificat québécois le plus rapidement possible lorsqu'elles ne réussissent pas à avoir l'emploi répondant à leurs aspirations et qu'elles réalisent que l'évaluation comparative de leurs études effectuée par le MIFI ne leur ouvre pas les portes du marché du travail. Ce choix est en partie dicté par la visibilité de cette offre de formation et le sentiment d'urgence, qui amènent souvent les personnes à faire rapidement le choix d'une formation sans évaluer toutes les possibilités. Il faut également prendre en considération l'accès possible à un soutien financier (ex. : aide financière aux études) dans le cadre des formations à temps plein, qui pèse dans la balance. Certaines personnes choisissent, parfois par dépit, de reprendre un programme (ex. : menant à une AEP, à un DEP, à une AEC ou à un diplôme universitaire) dans leur domaine d'exercice, tablant sur ce passage pour réancrer leurs compétences dans le cadre québécois et parfaire celles qui ont trait au français. Ce processus est toutefois long, exige une bonne maîtrise du français pour l'admission et se concilie mal avec les impératifs familiaux. Si plusieurs choisissent une formation en lien avec leur bagage, d'autres optent pour une formation courte sans lien avec leur expérience mais menant rapidement au marché du travail, dans un emploi présentant une forte demande.

Les consultations ont également fait ressortir, au-delà des processus de reconnaissance des études et de l'expérience ou des programmes de formation formelle en lien avec un domaine précis d'emploi, d'autres moyens qui peuvent être empruntés pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle ou l'actualisation des compétences dans le cadre québécois. Les acteurs rencontrés ont évoqué différentes possibilités tenant compte du profil des candidates et des candidats. Ils ont rapporté, par exemple, l'apport potentiel des entreprises d'entraînement pour l'actualisation des compétences professionnelles dans un cadre simulant un milieu de travail québécois. D'autres programmes, notamment certains menant à une AEC, ont été développés spécifiquement pour l'actualisation des compétences. De plus, des possibilités peuvent être particulièrement adaptées pour des personnes moins scolarisées, telles celles offertes par les entreprises d'insertion ou le programme d'études Intégration socioprofessionnelle mis en œuvre par les centres de services scolaires et permettant d'obtenir un certificat attestant les compétences développées en vue d'exercer un métier semi-spécialisé ou celles favorisant l'accès au marché du travail et le maintien en emploi. Plusieurs acteurs rencontrés ont aussi souligné l'importance pour les personnes immigrantes d'avoir un contact concret avec des milieux de travail dans les voies empruntées. À ce titre, les programmes offrant une alternance travail-études accrue dans les établissements d'enseignement, les programmes de stage offerts par les organismes spécialisés en employabilité et le PAMT constituent des voies jugées bénéfiques, selon le profil de la personne.

Par ailleurs, l'enquête du Conseil indique que d'autres avenues mettent directement en lien les personnes immigrantes avec le marché du travail, notamment le PRIIME de Services Québec, qui permet de financer le salaire de la candidate ou du candidat de même que celui d'une accompagnatrice ou d'un accompagnateur et de rembourser des frais de formation. En raison d'une méconnaissance de ce programme chez les personnes admissibles et les employeurs ou parce que ces derniers estiment sa mise en place complexe, il est relativement peu utilisé.

Il ressort clairement des entrevues qu'un soutien professionnel est nécessaire pour éclairer les choix et les différentes possibilités pouvant favoriser l'intégration socioprofessionnelle. Les entrevues réalisées avec des personnes immigrantes ont permis de constater que le passage par une formation portant sur le marché du travail ou un programme d'accompagnement plus soutenu comprenant une démarche d'orientation a souvent agi de façon déterminante sur leur intégration socioprofessionnelle. Ces services leur ont permis de mieux en connaître les clés et les particularités pour ajuster leur stratégie de recherche



d'emploi (ex. : curriculum vitæ, connaissance des titres d'emplois correspondant à ses compétences) ou actualiser leurs objectifs professionnels et établir un plan pour les atteindre (ex. : RAC, retour en formation). En outre, ils éclairent les particularités du secteur d'intérêt. Plusieurs acteurs offrent des services permettant l'accès à une information de qualité concernant le marché du travail et les moyens de s'y intégrer, l'aiguillage vers des ressources soutenant cette intégration et l'accès à des services d'orientation permettant à la personne de clarifier ses choix (ex. : SARCA, établissements du réseau de l'éducation, organismes spécialisés en employabilité ou œuvrant auprès des personnes immigrantes).

Pourtant, toutes les personnes immigrantes n'y ont pas accès, que ce soit par méconnaissance (ex. : SARCA) ou en raison de critères d'admissibilité restrictifs (ex. : l'aval de Services Québec est nécessaire pour obtenir certains services des organismes spécialisés en employabilité). Actuellement, l'accès à de tels services est inégal et varie d'une personne à l'autre, alors qu'ils devraient être connus de tous ceux et celles qui en ont besoin et disponibles pour eux. Il en découle que certains pans de l'offre éducative sont peu sollicités pour favoriser une intégration socioprofessionnelle. C'est notamment le cas de certaines avenues particulièrement adaptées et accessibles pour des personnes moins scolarisées, dont des personnes réfugiées ou issues d'un regroupement familial qui, sans l'éclairage de ces services, ne les prennent pas en considération.

Les travaux du Conseil révèlent en particulier que l'accès à des services d'orientation éducative et professionnelle pose problème. Or, ceux-ci permettent de se situer sur le marché du travail québécois, de comprendre les titres d'emplois, de réaliser un bilan des compétences, de mieux se connaître, d'explorer les choix qui s'offrent et d'établir un plan d'action. Une démarche d'orientation effectuée suffisamment tôt dans le parcours permet de réduire les détours et facilite le choix d'une formation (en lien ou non avec l'expérience antérieure), d'un programme d'études pour lequel envisager une RAC, d'un métier ou d'une profession accessible. Elle peut aussi amener la personne à entreprendre directement une recherche d'emploi après une démarche lui ayant permis de mieux connaître le marché du travail et les façons de promouvoir sa candidature. Une telle démarche peut également éclairer d'autres options de formation ou de reconnaissance directement en milieu de travail. Inversement, les services d'orientation permettent de faire le deuil d'un projet dont le parcours serait trop ardu et de se resituer. Ces services jouent aussi un rôle dans la traduction des titres d'emplois recherchés. En somme, l'orientation peut jouer un rôle central dans le parcours de nombreuses personnes immigrantes et leur permettre d'actualiser leur projet professionnel. De plus, le processus d'orientation permet de prendre en compte toutes les dimensions pertinentes du projet migratoire, y compris sa dimension familiale, laquelle peut influencer les choix de la personne immigrante (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2010).

L'importance de services soutenant les choix relatifs à l'intégration socioprofessionnelle est également appuyée par le constat que tous les acteurs du système éducatif ne sont pas au fait de l'éventail des possibilités qui peuvent enrichir le bagage de compétences d'une personne et, ainsi, favoriser la réalisation et la poursuite de son projet professionnel.

### **3.4.2.3 Une expression ardue de la demande de formation dans plusieurs milieux de travail**

Les propos recueillis permettent de constater que les milieux de travail constituent *de facto* des milieux d'apprentissages multiples pour les personnes immigrantes. Au-delà de l'acquisition, de l'actualisation ou du développement de compétences en lien avec un métier ou une profession, ils permettent également des apprentissages relatifs à la langue, aux cadres de référence et au fonctionnement de la société.



Plusieurs acteurs interrogés ont aussi insisté sur l'importance à accorder à la formation de base en entreprise, qui constitue, très souvent, une étape déterminante pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle de personnes immigrantes.

Ainsi, au cours des consultations, la formation en entreprise, qui peut soutenir l'intégration socioprofessionnelle, a été abordée. La majorité des acteurs rencontrés ont reconnu son importance, particulièrement pour ce qui est d'assurer le maintien en emploi et la mobilité. La possibilité de progresser ou d'assumer plus de responsabilités au sein d'un milieu de travail est une aspiration qui doit être soutenue, notamment pour s'assurer que les personnes immigrantes peuvent atteindre des emplois requérant le niveau de compétence qu'elles détiennent ou correspondant à leurs aspirations.

Les formules varient d'un milieu de travail à l'autre en fonction de différents facteurs : conventions collectives, secteur d'activité économique, nombre d'employés, présence d'une direction des ressources humaines qui peut s'investir dans l'organisation de la formation, organisation du travail, culture organisationnelle, présence de professions ou de métiers réglementés, accès à des mesures de conciliation études-travail-famille, existence de collaborations ou de partenariats avec des établissements d'enseignement ou des organismes communautaires, etc.

Les consultations ont permis ainsi de constater d'importantes différences entre les milieux, notamment selon la taille de l'entreprise. Ainsi, au sein de grandes entreprises syndiquées, la formation peut être plus structurée et permettre d'avancer dans sa carrière et de gravir des échelons. La formation dans ce cadre peut se traduire par l'apprentissage d'un domaine de compétences complémentaires ouvrant ainsi la porte à une réorientation. Au sein d'autres milieux de taille moyenne, la formation en entreprise se situe plutôt dans une perspective de formation continue visant à assurer la mise à jour et le perfectionnement des compétences, notamment pour assurer la compétitivité de l'entreprise ou tenir compte des obligations de formation continue imposées par le système professionnel. En ce qui a trait aux PME, la formation en entreprise représente souvent une responsabilité additionnelle pour les employeurs qui, sans le soutien d'une direction des ressources humaines, ne constitue pas une préoccupation de premier plan. La formation en entreprise se situe alors dans une perspective de formation continue, comme dans le précédent modèle. À la lumière de l'information collectée, ces entreprises ont rarement le temps d'établir et de structurer des activités de formation, outre celles qui sont jugées essentielles pour assurer la mise à jour ou le perfectionnement de la main-d'œuvre. Comme l'indiquent des recherches concernant la formation en milieu de travail, les activités d'apprentissage y sont souvent plus informelles (ex. : Solar et autres, 2014, p. 4). De même, comme le rapportent certains acteurs consultés, la détection de besoins de formation est souvent tardive dans les plus petites entreprises, laissant peu de place à une actualisation « préventive ».

Par ailleurs, des personnes interrogées ont mentionné d'autres facteurs qui amènent des employeurs à limiter les investissements en formation dans un contexte de compétitivité accrue entre les entreprises. Par exemple, certains craignent d'investir des sommes importantes pour la formation d'une employée ou d'un employé puis de le voir quitter pour une entreprise concurrente, un risque que certaines entreprises acceptent de courir en misant sur l'ensemble des conditions de travail qui peuvent favoriser le maintien au sein de l'entreprise. D'autres employeurs estiment pour leur part que les retombées de la formation seraient négligeables. En outre, l'organisation du travail rend difficile, dans bien des cas, la mise en place d'activités de formation favorisant l'actualisation des compétences.

En somme, il ressort des consultations que le rôle majeur des milieux de travail comme milieux d'apprentissages multiples n'est pas suffisamment reconnu par plusieurs employeurs et appuyé par des ressources éducatives permettant de structurer ces apprentissages. Les consultations ont montré que bon nombre de milieux de travail, en particulier du côté des PME, sont peu au fait de l'offre de services éducatifs ou de programmes gouvernementaux qui pourraient combler certains de leurs besoins de formation, pas plus que des possibilités d'actualisation des compétences en entreprise qui permettraient de combler des besoins de main-d'œuvre, de rehausser les compétences du personnel ou d'assurer une gestion prévisionnelle des ressources humaines.

La demande et l'organisation de formations en entreprise, qui permettent d'actualiser et de parfaire les compétences du personnel (ex. : maîtrise du français, mobilité, perfectionnement), notamment de celui issu de l'immigration, apparaissent peu élevées dans le paysage québécois. À titre indicatif, le portrait offert par le Rapport quinquennal 2013-2018 sur la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* révèle que les entreprises soumises à cette dernière, prises ensemble, ne dépassent guère le seuil d'investissement minimal annuel de formation requis, soit 1% de leur masse salariale (MTESS, 2019, p. 28-29). Plus encore, la formation relative aux compétences de base (ex. : francisation, calcul) serait sous-sollicitée dans le cadre des programmes de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et dans les investissements des entreprises ayant une masse salariale de 250 000 \$ ou plus (p. 36).

Les travaux du Conseil lui ont permis de constater que plusieurs organisations du secteur de l'emploi promeuvent ou soutiennent l'apprentissage et la formation en milieu de travail, notamment le MTESS, des organisations représentant les employeurs, les comités sectoriels de main-d'œuvre, la CPMT et les organisations syndicales. Les services aux entreprises des centres de services scolaires, des collèges et des universités sont également actifs pour élaborer des services sur mesure. D'ailleurs, des collaborations existent entre ces différents acteurs, notamment pour permettre la reconnaissance et l'acquisition de compétences en emploi.

Par ailleurs, les consultations auprès d'organisations syndicales ont permis de noter le rôle de cet autre pan de la formation en milieu de travail. Les différents syndicats organisent des séances d'accueil et d'intégration au cours desquelles les personnes immigrantes peuvent mieux comprendre les conventions collectives, les droits relatifs au travail, le fonctionnement de la vie syndicale, la culture du milieu de travail, les normes du travail, les principes de santé et de sécurité au travail, les normes en matière de conciliation travail-famille, etc. Ces apprentissages s'inscrivent souvent dans une perspective d'éducation populaire qui touche également l'exercice de la citoyenneté. Les syndicats s'impliquent aussi dans la mise sur pied de formations souvent offertes par d'autres acteurs du système éducatif, notamment de la formation de base, de la francisation ou de la formation relative à la santé et à la sécurité au travail. Toutefois, selon les milieux, la collaboration entre les employeurs et les organisations syndicales varie.

#### **3.4.2.4 Des services éducatifs à consolider ou à développer avec les milieux de travail**

Nous avons pu constater, dans la section précédente, que les liens entre le système éducatif et les milieux de travail auraient avantage à être resserrés pour favoriser le maintien en emploi et la mobilité professionnelle des personnes immigrantes. Le raffermissement de ces collaborations est également évoqué en ce qui a trait à certains programmes mis en œuvre par des acteurs des établissements d'enseignement ou des organismes spécialisés en employabilité et qui reposent sur des stages. Par exemple, des acteurs du système éducatif estiment que l'encadrement des stages en milieu de travail prévus par

plusieurs programmes d'études offerts par les établissements du réseau de l'éducation aurait avantage à être consolidé, puisque le suivi par les responsables de stage est souvent insuffisant, laissant le milieu de travail sans appui et sans les ressources nécessaires pour dénouer certains problèmes de communication interculturelle. Des recherches menées par le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité vont dans le même sens (Combeaud, 2016).

De façon analogue, des intervenantes et des intervenants d'établissements d'enseignement et d'organismes communautaires déplorent de ne pas avoir les moyens, sauf exception, d'effectuer un suivi personnalisé – pas plus auprès des natifs que des immigrants – une fois la formation offerte et la personne en emploi ou à la recherche d'un emploi. Bien souvent, des besoins éducatifs se font sentir après la formation en matière de consolidation de compétences, de formation interculturelle ou d'employabilité permettant le maintien en emploi. Des projets pilotes et des programmes comprenant ce type de suivi donnent des résultats concluants (voir l'exemple de l'**encadré 30**).

Par ailleurs, l'enquête du Conseil a également permis de constater que, faute de moyens, une large part des établissements du réseau de l'éducation ne font pas de suivi, après la formation offerte (ex. : en formation professionnelle ou en formation technique), auprès des étudiantes et des étudiants ou de leurs employeurs pour s'assurer que l'intégration en emploi est durable et que les besoins de différentes natures qui peuvent survenir après la formation sont satisfaits, même si la personne est en emploi.

### **Encadré 30 : Le projet Formation – Intégration – Travail (FIT), un exemple de suivi en emploi**

Le projet FIT, offert par des organismes membres du RSSMO, vise l'intégration durable en emploi de personnes qui éprouvent des difficultés à ce titre, qu'elles soient ou non immigrantes. Ciblent cinq secteurs d'emploi en demande, ce projet consiste à proposer à ces personnes une formation générale et une formation spécialisée données en alternance avec un entraînement à la tâche et l'intégration au sein d'une entreprise participante. Une période de 10 à 18 semaines, au cours de laquelle la personne est salariée à temps plein, est prévue au sein d'une entreprise pour poursuivre l'acquisition des compétences propres à l'emploi occupé avec l'aide d'une ou d'un responsable de stage. Un accompagnement est offert à l'entreprise ainsi qu'à la candidate ou au candidat par une conseillère ou un conseiller en emploi de l'organisme afin d'assurer le suivi et de favoriser le maintien en emploi au-delà du stage. De plus, un incitatif financier est accordé aux entreprises pour couvrir une partie des dépenses salariales.

Le projet FIT permet à des entreprises de combler leurs besoins de main-d'œuvre qualifiée et d'adopter des pratiques de recrutement plus inclusives. Il permet également à la candidate ou au candidat de développer des compétences dans un domaine recherché, d'obtenir une expérience de travail et de trouver sa place dans un milieu de travail. Les données relatives à ce projet indiquent un excellent taux de maintien en emploi à son terme.

Finalement, plusieurs acteurs ont souligné le caractère porteur des stages et des occasions d'apprentissage en milieu de travail, selon les secteurs d'emploi visés par les nouveaux arrivants. En effet, les formules de formation recourant à des stages, à une approche d'alternance travail-études ou encore à une formation ou à un apprentissage en milieu de travail permettent à de nouveaux arrivants aux profils variés

de s'approprier la culture du travail, de valider leurs choix, d'acquérir des compétences, de développer un réseau de contacts et, dans certains cas, de donner un caractère officiel à des compétences pour lesquelles une reconnaissance n'a pas été possible. Ces formules favorisent aussi le renforcement de la maîtrise du français en contexte de pratique et la littératie sur la société québécoise.

Par ailleurs, les différentes formes de stages permettent l'actualisation des compétences dans le contexte du Québec et enrichissent le bagage présenté aux employeurs d'une expérience de travail acquise au Québec et, bien souvent, d'une reconnaissance officielle. Ces approches permettent une concomitance entre le travail et la formation recherchée par plusieurs personnes. Dans certains cas, des programmes découlant d'une collaboration entre des établissements d'enseignement et des organismes spécialisés en employabilité permettent le développement de compétences en lien avec un métier et de celles relatives au marché du travail, ce qui favorise l'accès à l'emploi.

Toutefois, des problèmes de mise en œuvre des approches reposant sur des stages ont été soulevés dans tous les milieux (ex. : ordres professionnels, formation professionnelle et technique, universités). Bien qu'elle constitue aux yeux de plusieurs un moyen phare, l'organisation de stages est difficile. D'une part, intéresser des milieux de travail à l'accueil de stagiaires est un travail de longue haleine. Dans un contexte d'emploi, l'accompagnement de personnes issues de l'immigration peut paraître exigeant pour les employeurs. D'autre part, des personnes ont rapporté des attitudes discriminatoires envers les nouveaux arrivants, qui ont parfois plus de difficultés à trouver un stage.

De plus, bien qu'il apparaisse porteur, le déploiement de programmes d'études selon le modèle de l'alternance travail-études accrue (modèle dual) en formation professionnelle et technique n'est pas aisé. Tout d'abord, établir des relations avec des employeurs intéressés demande des efforts importants. En outre, selon les personnes interrogées, le développement et la mise en œuvre de programmes d'études sous cette forme sont insuffisamment soutenus par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur. Le recours aux programmes de subvention de la Commission des partenaires du marché du travail peut permettre leur développement, mais les personnes interrogées ont souligné le manque de prévisibilité des sommes disponibles et une certaine complexité administrative qui n'incite pas les établissements d'enseignement à s'y investir.

Par ailleurs, des organismes spécialisés en employabilité déploient des projets d'insertion en emploi qui, selon différentes formules, conjuguent formation en employabilité, stages en milieu de travail et accompagnement des employeurs ainsi que des candidates et des candidats dans une perspective d'intégration et de maintien en emploi (voir, par exemple, les encadrés 30 et 32). Ces approches ont des résultats intéressants. Toutefois, plusieurs projets ont une durée déterminée. Les efforts mis dans leur développement ne sont pas pérennisés.

En ce qui a trait aux voies d'apprentissage en milieu de travail, en particulier le PAMT, des personnes interrogées estiment qu'elles ne sont pas accessibles aux personnes immigrantes pour plusieurs raisons. Tout d'abord, pour y accéder, les candidates et les candidats doivent être en emploi, ce qui constitue un écueil majeur dans le cas des nouveaux arrivants. En outre, l'accompagnement requis peut paraître trop important pour les milieux de travail. Des acteurs consultés voient tout de même dans le PAMT un potentiel important pouvant assurer l'intégration socioprofessionnelle de certaines personnes immigrantes, notamment de celles peu scolarisées ou ayant principalement occupé des emplois informels.

Dans tous les cas, les personnes consultées ont soulevé l'importance d'offrir un accompagnement bien structuré dans les stages et les voies d'apprentissage en milieu de travail. Cette responsabilité doit être partagée entre les acteurs du système éducatif et les entreprises.

#### **3.4.2.5 Des besoins de formation pour accroître l'inclusivité de certains milieux de travail**

Au-delà des besoins éducatifs des personnes immigrantes, dont ceux relatifs à l'employabilité, à l'accroissement de la littératie propre au contexte québécois ou à l'actualisation des compétences, d'autres ressortent des consultations en ce qui concerne les milieux de travail et les employeurs pour réduire certains obstacles à l'intégration socioprofessionnelle. Certains milieux, notamment de grandes entreprises, ont adapté leurs pratiques pour accueillir de nouveaux arrivants. Dans d'autres, des efforts sont à consentir sur ce plan. Comme l'avance un rapport de l'OCDE sur l'intégration en emploi des personnes immigrantes au Québec, l'accompagnement des employeurs et leur mobilisation représentent un facteur de réussite dans l'intégration socioprofessionnelle (OCDE, 2020).

Par exemple, les travaux du Conseil ont soulevé des besoins de soutien et de formation du côté du personnel de direction et des personnes en charge de la gestion des ressources humaines. Les besoins notés concernent le développement de compétences interculturelles et la gestion en contexte de diversité, le soutien à l'accompagnement des employées et des employés issus de l'immigration, la transformation des pratiques qui peuvent comporter un caractère discriminatoire, notamment en ce qui a trait à la dotation (établir des profils de compétences) et à l'embauche, ainsi que l'acquisition de connaissances relatives à l'immigration et aux différents parcours éducatifs pour une meilleure appréciation des candidatures soumises. Loin d'être limité à la question de l'accès à un emploi, l'effet de compétences interculturelles insuffisantes dans les milieux de travail peut également se ressentir pour le maintien en emploi et la mobilité professionnelle.

Ensuite, des besoins de formation interculturelle ont été relevés. Cette formation permet aux équipes de travail en place de développer des compétences pour être en mesure de faciliter l'intégration de nouveaux employés et employées issus de l'immigration, de favoriser la communication entre ceux-ci et de soutenir l'établissement de relations respectueuses. La préparation et la formation du personnel en place sont à prendre en compte pour que l'intégration fonctionne.

Selon les propos recueillis, des interventions sont déjà mises en œuvre auprès des milieux de travail pour contrer les différentes formes de discrimination. Des acteurs de différents milieux sont déjà actifs à ce titre, notamment des organismes communautaires, des organisations syndicales, des regroupements d'entreprises ou d'employeurs, des ordres professionnels et des établissements d'enseignement. Toutefois, un travail important de sensibilisation et d'éducation doit être poursuivi, entre autres pour mettre en lumière les sources de discrimination involontaire et outiller adéquatement les employeurs et le personnel. La demande d'une formation visant à soutenir une telle transformation des pratiques reste timide.

Les recherches du Conseil ont par ailleurs permis de constater qu'une offre de formation peut être déployée en tenant compte des caractéristiques propres à chaque milieu. Par exemple, des formations visant à développer simultanément les compétences interculturelles du personnel de direction et des employés, peu importe leurs responsabilités et leurs tâches, peuvent être mises en œuvre.

Cependant, les efforts consentis pour rendre les milieux de travail plus inclusifs requièrent le développement d'un plus grand nombre de formations et d'outils qui peuvent soutenir les changements nécessaires dans les pratiques des milieux de travail. Pour que des changements en profondeur soient institués, les divers milieux doivent en effet disposer d'outils et pouvoir compter sur de l'accompagnement. Or, des acteurs ayant un rôle en la matière ont souligné que l'élaboration de tels outils, adaptés selon les milieux, demande d'y consacrer du temps et des ressources humaines et financières, ce qui s'avère un défi important. Il importe également que l'offre existante puisse être proposée aux employeurs et que sa portée soit perçue. Comme l'ont rapporté certains acteurs du milieu communautaire, ces formations sont trop souvent demandées en situation de crise et non de façon préventive.

### 3.4.2.6 Des défis pour le système éducatif liés aux vellétés de régionalisation de l'immigration

Compte tenu des différents enjeux observés en région, en particulier de ceux liés à la démographie et à la rareté de main-d'œuvre, le Québec a entrepris avec plus de vigueur, depuis quelques années, de régionaliser l'immigration. Le Programme d'appui aux collectivités du MIFI s'inscrit dans cette idée : il offre un soutien aux acteurs locaux pour attirer et maintenir les personnes immigrantes dans les régions du Québec ainsi que pour favoriser le vivre-ensemble. De même, le service Accompagnement Québec, déployé dans toutes les régions, vise à favoriser l'établissement durable de familles immigrantes et leur intégration en emploi.

Par ailleurs, les consultations auprès des divers acteurs du système éducatif ont permis de relever l'importance des services éducatifs pour ce qui est de favoriser l'établissement des personnes immigrantes hors de la métropole et leur inclusion dans leur nouveau milieu de vie (**encadré 31**). Cet apport ne se limite pas à l'intégration socioprofessionnelle des adultes, mais touche également les autres sphères de la vie familiale.

#### **Encadré 31: L'action communautaire dans le champ de la régionalisation de l'immigration**

Les organismes communautaires ayant reçu un mandat du MIFI en ce qui concerne la régionalisation ont pour mission de favoriser l'installation et l'intégration des familles et des personnes immigrantes dans les régions du Québec. Ils mettent en avant une approche englobant toutes les dimensions de la vie pour permettre une installation durable.

Des organismes de la région de Montréal jouent un rôle d'acteur pivot à cet égard en établissant des liens entre des familles immigrantes résidant dans la métropole et manifestant de l'intérêt pour un établissement dans une autre région et des entreprises, des municipalités ou des MRC qui souhaitent accueillir des personnes immigrantes, notamment pour combler des besoins de main-d'œuvre ou contrer la dévitalisation. En particulier, le MIFI a établi un partenariat avec trois organismes de Montréal responsables de la plateforme d'information et d'accompagnement personnalisé « [emploisenregions.ca](http://emploisenregions.ca) ». Ces organismes assurent aussi la coordination avec d'autres organisations situées dans d'autres centres urbains qui accueillent et accompagnent les personnes et les familles immigrantes qui choisissent de s'installer dans leur région.



De plus, la TCRI a développé, dans ce champ, un réseau regroupant plus de 28 organismes, soit le Réseau des organismes de régionalisation de l'immigration du Québec. Ce dernier a développé une approche qui comprend les grands volets d'intervention suivants : recrutement des personnes immigrantes; activités d'insertion en emploi; établissement et intégration des familles immigrantes; préparation des milieux.

La présence de services éducatifs joue un rôle déterminant, autant pour les adultes que leurs enfants. Outre les services d'alphabétisation ou de francisation, on a également fait référence à l'accès aux programmes d'études des divers ordres d'enseignement de même qu'aux dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences, sans oublier les services d'accueil, d'intégration et de soutien des organismes communautaires. Il faut également rappeler le rôle clé des services d'accueil, d'orientation et de référencement, qui permettent notamment de se projeter professionnellement dans un milieu dont les occasions peuvent être plus restreintes.

La situation relative à l'accès aux services éducatifs et à leur mise en œuvre au sein de la grande région de Montréal se distingue nettement de celle des quatre autres régions visitées (Mauricie, Estrie, Capitale-Nationale, Montérégie). On note également des disparités importantes entre les situations observées dans les grandes agglomérations urbaines et celles des moyennes et petites agglomérations, selon les propos rapportés. Ces distinctions découlent principalement du nombre de personnes immigrantes présentes et de la possibilité d'atteindre une masse critique suffisante pour assurer le financement et la mise sur pied de formations ou de services, par exemple les classes d'alphabétisation ou de francisation, la formation manquante dans le cadre d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences ou les classes d'accueil pour les enfants. L'impossibilité de mettre sur pied des services peut prolonger une période de précarité pour les personnes immigrantes ou retarder la réalisation de leur projet professionnel. Pour les acteurs régionaux du système éducatif, les règles de financement constituent souvent un obstacle à la mise en œuvre des services. Des collaborations visant à dénouer certaines impasses qui en découlent sont notées entre les différents acteurs.

Un autre facteur soulevé concerne le nombre suffisant d'intervenants, d'enseignants ou de professionnels dans les différents champs et services qui répondent adéquatement aux besoins des familles immigrantes. Dans une municipalité visitée, l'impossibilité de trouver des enseignantes et des enseignants a mené à la fermeture du service de francisation. Dans un même ordre d'idées, un enjeu relatif à la formation des intervenantes et des intervenants pour le soutien à l'inclusion des familles immigrantes peut se présenter lorsqu'il s'agit d'une réalité régionale récente. En réponse à ce type de situations, on a rapporté que des organismes communautaires mieux outillés que d'autres ont ouvert des points de service dans d'autres villes ou municipalités où le nombre de personnes immigrantes s'est accru au cours des dernières années.

Différents acteurs interrogés ont aussi souligné que des changements sont observés sur le terrain en matière de régionalisation. Ainsi, devant la rareté de main-d'œuvre qui se fait sentir dans des entreprises importantes pour leur économie, des MRC prennent une place plus importante. D'autres acteurs, viennent s'ajouter, par exemple des agentes et des agents d'aide à l'intégration du MIFI dans toutes les régions du Québec. Du point de vue des acteurs de terrain, cela pose le défi de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun ainsi que d'assurer le développement ou la continuité des mécanismes et des efforts de concertation en place.



Par ailleurs, les personnes rencontrées ont soulevé différents enjeux relatifs à la capacité des organisations d'offrir des services adaptés aux besoins des personnes immigrantes. L'accueil, le soutien à l'installation et l'accompagnement ont notamment été soulignés comme étant centraux dans le processus d'installation en région. Selon les municipalités et les régions, les modèles varient, certains situant même les entreprises au cœur de l'accompagnement.

Finalement, plusieurs personnes ont fait référence à des expériences de jumelage entre les familles immigrantes et des familles vivant dans les villes. Selon elles, ce jumelage permet de soutenir les familles dans leurs différentes démarches et d'éviter qu'elles se sentent isolées dans leur nouvel environnement. Il peut être organisé par l'organisme communautaire chargé de l'accueil comme il peut se faire au sein du milieu de travail.

### 3.4.3 Ce que le Conseil avance

Devant les difficultés d'intégration socioprofessionnelle vécues par les personnes immigrantes et les besoins de main-d'œuvre importants décelés dans certains secteurs précis, le gouvernement du Québec a choisi de revoir le mode de sélection (voir la [section 1.3.2](#)) des candidates et des candidats au Programme régulier des travailleurs qualifiés afin que leur profil corresponde mieux aux besoins du marché du travail. Toutefois, cette révision, dont les effets ne sont pas encore connus, ne permettra pas seule de régler l'ensemble des problèmes éprouvés par les personnes immigrantes en matière d'emploi. Il importe donc que le système éducatif poursuive sa mission en ce qui a trait à l'intégration socioprofessionnelle. Plus encore, elle mérite d'être revue et améliorée.

#### **Une offre de services d'orientation et de formation en employabilité à systématiser auprès des nouveaux arrivants**

Plusieurs obstacles réduisent l'accessibilité au marché du travail ainsi que le maintien en emploi et la mobilité professionnelle des personnes immigrantes. Par exemple, l'entrée sur le marché du travail dans un domaine choisi demande souvent de faire reconnaître ses compétences, de les actualiser ou de les enrichir. Différentes formes d'apprentissage et de formation peuvent faciliter leur intégration socio-professionnelle et leur permettre de trouver un emploi répondant à leurs aspirations et à leurs champs d'intérêt. De très nombreux acteurs proposent une offre de nature éducative qui peut agir en ce sens. Pour permettre de s'y retrouver, le passage par une démarche d'orientation et une formation portant sur le marché du travail et l'employabilité peuvent agir de façon déterminante.

Ces services permettent de mieux en connaître les clés et les particularités pour ajuster la stratégie de recherche d'emploi ou réviser les objectifs professionnels et établir un plan pour les atteindre. Ils peuvent également éclairer les particularités du secteur d'intérêt. De même, le marché du travail québécois comporte des caractéristiques qu'il faut connaître pour bien cibler son action. L'obtention d'un emploi à la hauteur de leurs compétences ou la définition d'objectifs professionnels demande aux personnes immigrantes de disposer d'une information juste sur les emplois offerts (ex. : exigences, titres d'emplois) et les conditions du marché du travail. À défaut, les échecs se multiplient sans qu'elles en comprennent nécessairement les causes. Le Conseil estime que le recours à des services qui soutiennent l'intégration socioprofessionnelle, notamment à des services d'orientation éducative et professionnelle ou de la formation en employabilité, devrait être systématisé.

En particulier, avoir accès à des services d'orientation peu après l'arrivée au Québec, voire avant celle-ci, puis ponctuellement dans le parcours, selon les changements dans la situation de la personne ou lorsqu'un intervenant en détecte le besoin, serait une excellente manière de maximiser l'apport ultérieur du système éducatif pour l'intégration en emploi. Les avantages sont grands en ce qui concerne le fait de rendre possible pour les nouveaux arrivants, dès que leur maîtrise de la langue française leur permet d'échanger avec une conseillère ou un conseiller, une démarche d'orientation qui permette de mettre en lumière leurs compétences, d'explicitier et d'actualiser leur projet, notamment à la lueur des obstacles et des défis qu'il comporte, et d'établir un plan pour le réaliser. En somme, les services d'accueil, de référencement, de formation en employabilité et d'orientation professionnelle auraient avantage à être accessibles à tous les immigrants et immigrantes permanents. Comme l'avance un rapport de l'OCDE qui met de l'avant des principes visant à améliorer l'apport des systèmes de formation, il est primordial que ceux-ci offrent des outils et des moyens pour que les adultes soient en mesure de faire des choix éducatifs éclairés pour assurer leur avenir professionnel et leur mobilité (OCDE, 2019, p. 4). Une démarche d'orientation s'inscrit dans cette idée. Un des défis relevés par le Conseil concerne l'importance de faire connaître et d'offrir rapidement ces services, compte tenu du sentiment d'urgence qui habite les familles et les amène parfois à faire des choix qui les éloignent de leurs objectifs professionnels ou de leur domaine d'exercice.

### **Des possibilités de stage et d'apprentissage en milieu de travail à consolider et à développer**

Le potentiel des formules axées sur la formation ou sur l'actualisation des compétences et reposant sur des stages ou l'apprentissage en milieu de travail a été noté par le Conseil. Notamment, ces formules permettent à des adultes immigrants de mieux concilier leurs impératifs familiaux et économiques avec leurs démarches d'intégration socioprofessionnelle. Toutefois, la portée de ces voies d'intégration est actuellement réduite et commande des développements.

À ce titre, le Conseil note que le financement du développement et du déploiement de programmes de formation professionnelle et technique offerts selon le modèle de l'alternance travail-études accrue, qui permet d'acquérir ou d'actualiser des compétences dans le contexte québécois, aurait avantage à être plus prévisible étant donné les efforts nécessaires pour mettre sur pied de telles avenues et maintenir les liens avec des employeurs participants.

Dans un même ordre d'idées, les organismes spécialisés en employabilité ont développé différents projets alliant employabilité et stage en milieu de travail. La pérennité de plusieurs de ces projets, dont l'apport est apprécié autant par les milieux de travail que par les personnes soutenues, n'est toutefois pas assurée, puisqu'ils ont le statut de projets pilotes. Le développement et la consolidation de tels projets apparaissent porteurs pour l'intégration et le maintien en emploi de candidates et de candidats issus de l'immigration.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de l'accompagnement pour les personnes immigrantes, le Conseil estime qu'il importe de consolider la supervision des stages en entreprise ainsi que l'accompagnement des employeurs. Ces mesures sont de nature à consolider les apprentissages et à permettre de déceler des besoins de formation additionnels, autant du côté des étudiantes et des étudiants que de celui des milieux de travail.

Finalement, le Conseil constate que l'apport du PAMT est réduit pour les personnes immigrantes, alors qu'il pourrait constituer une voie d'intégration prometteuse pour plusieurs d'entre elles. D'une part, ce programme demande d'obtenir un emploi avant d'être admis, ce qui constitue un problème majeur pour les nouveaux arrivants peu scolarisés. D'autre part, l'accompagnement qui est disponible dans ce cadre repose sur les ressources dont dispose l'employeur. Le Conseil estime que l'enrichissement du PAMT, en collaboration avec le réseau de l'éducation, serait une voie gagnante.

### **Des liens à raffermir en matière de formation entre le système éducatif et les milieux de travail**

Les consultations menées par le Conseil l'ont amené à considérer l'importance d'accroître les liens avec les milieux de travail et les interventions éducatives les concernant. Plusieurs constats appuient cette idée :

- Les milieux de travail constituent des lieux d'apprentissages pour les personnes immigrantes. Ce statut n'est toutefois pas suffisamment reconnu par les employeurs et appuyé par des ressources éducatives permettant de structurer ces apprentissages. Des ressources existantes appuient ce caractère de milieu apprenant, notamment par des services offerts aux entreprises et des programmes d'incitation financière, mais elles sont mal connues et insuffisamment sollicitées par les employeurs, en particulier les PME. Celles-ci, dont plusieurs ne sont pas visées par la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, ont peu recours à de la formation formelle ou non formelle. Pour que s'exprime plus fortement le caractère d'environnement d'apprentissage et d'inclusion des milieux de travail, un soutien et un accompagnement additionnels sont requis.
- La formation en milieu de travail constitue une voie de maintien en emploi et de mobilité professionnelle pour les personnes immigrantes, ce qui peut également répondre à des besoins découlant de la rareté de main-d'œuvre qui existe dans certains secteurs de l'économie. Les conditions sont propices pour son développement et comportent des avantages autant pour les employeurs que pour les employés.
- Pour soutenir l'intégration socioprofessionnelle des personnes issues de l'immigration, des démarches éducatives touchant trois publics cibles ont été relevées dans les milieux de travail. Elles concernent tout d'abord les personnes immigrantes elles-mêmes et favorisent leur intégration, leur maintien et leur mobilité en emploi. Elles portent notamment sur la maîtrise du français selon différents niveaux de compétence, l'actualisation ou le développement de compétences professionnelles ainsi que la compréhension des cadres de référence du Québec et des attitudes attendues en milieu de travail. Ensuite, on a relevé des besoins de formation interculturelle permettant aux équipes de travail en place de développer les compétences et d'établir des relations en contexte de diversité qui favorisent l'inclusion des personnes issues de l'immigration. Finalement, d'autres besoins sont liés au développement d'outils et de compétences au sein des équipes de gestion des ressources humaines (lorsqu'elles existent) et de direction, pour une transformation des pratiques et le développement des compétences interculturelles et de gestion en contexte de diversité. À ce titre, les besoins sont grands, bien que l'offre soit relativement peu sollicitée.

En somme, le soutien offert aux employeurs par le système éducatif est essentiel pour qu'ils adaptent les milieux de travail à la diversité ethnoculturelle croissante et contribuent à l'essor d'une société plus inclusive. Le Conseil estime que des actions sont à entreprendre auprès des employeurs et des milieux de travail. Des compétences interculturelles insuffisantes donnant lieu à des pratiques discriminatoires constituent l'un des obstacles à l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants qui ont été relevés au cours des consultations.

- Faute de moyens, une large part des milieux éducatifs ne font pas de suivi personnalisé après la formation offerte. Le Conseil considère qu'un suivi en aval de la formation, réalisé par une collaboration entre les établissements et les employeurs, permettrait de déceler des besoins de développement de compétences de divers ordres (ex. : savoir-faire, attitudes, compétences communicationnelles) et contribuerait au maintien en emploi et à la mobilité professionnelle. En outre, un tel suivi s'inscrirait dans une perspective de développement d'une culture de formation en milieu de travail. Il aurait aussi l'avantage de permettre de déceler, dans les équipes, des besoins de formation plus larges (ex. : développement des compétences interculturelles) qui peuvent découler de l'intégration d'employées et d'employés issus de l'immigration, puisque celle-ci engendre parfois des « transformations plus profondes » des milieux de travail (Racine et Tapia, 2019). Le contexte de pandémie a permis de constater qu'il était possible au réseau de l'éducation d'assurer un suivi plus serré auprès des élèves ainsi que des étudiantes et des étudiants, lequel s'est révélé fort utile dans certains cas. Un tel suivi demande toutefois de dégager des ressources additionnelles.

## 3.5 Ce que le Conseil retient du regard transversal posé sur les nœuds présents dans les différents parcours

En s'attardant aux nœuds qui existent dans les parcours des personnes immigrantes, l'analyse a également mis en relief certains problèmes de nature transversale qui font obstacle à l'apport souhaité du système éducatif à l'inclusion des familles immigrantes.

### 3.5.1 Une offre vaste, mais complexe et morcelée

Le système éducatif québécois offre de nombreuses ressources pour soutenir l'inclusion des personnes immigrantes. Les portes d'entrée et les services y sont nombreux, ce qui constitue une plus-value, puisqu'ils permettent, en théorie, que la demande éducative soit entendue.

Toutefois, la richesse et la diversité de l'offre ont comme corollaire une très grande complexité. Il en découle que toutes ces options ne sont pas connues et requièrent en elles-mêmes des connaissances ou du soutien pour que la personne puisse s'y retrouver et comprendre le jargon utilisé (ex. : distinguer la RAC de l'évaluation comparative des études effectuées hors du Québec). Le Conseil constate que, pour les nouveaux arrivants, le système éducatif et son offre complexe peuvent constituer un obstacle à la réussite éducative. Faire des choix en l'absence d'une information éclairée par des conseils professionnels dans un environnement où se trouvent de nombreux acteurs peut, par exemple, mener à l'échec du processus d'intégration dans un emploi à la hauteur de ses compétences.

En particulier, le Conseil note que la concertation entre les différents intervenants et intervenantes, qui permet de créer un continuum de services autour de la personne, de sa famille, de son projet et de ses besoins, est très complexe. À ce sujet, on constate souvent une méconnaissance du travail des autres acteurs ou organisations. Couplée à des enjeux en matière de financement qui peuvent inciter des intervenants à référer davantage les personnes conseillées à leurs propres services, cette méconnaissance amènerait certains intervenants et intervenantes à tenter de répondre à tous les besoins éducatifs à même l'offre de leur organisation, même si elle n'est pas toujours la mieux adaptée. Cela se traduit par un référencement intersectoriel jugé insuffisant par de nombreux acteurs rencontrés, qui estiment que ce sont les personnes immigrantes qui font les frais de cette absence d'intégration du système éducatif.

Dans le même sens, les propos recueillis rappellent que l'offre est trop souvent organisée de manière cloisonnée, sans liens entre les services ou sans un suivi adéquat, ce qui ne permet pas de créer un continuum de services qui prend en compte l'ensemble des besoins de la personne. En effet, le Conseil constate que les mécanismes éducatifs utiles aux immigrantes et aux immigrants permanents (ex. : francisation, employabilité, reconnaissance des études et des compétences, orientation scolaire et professionnelle) sont insuffisamment intégrés. Cela se traduit par une action éducative trop souvent fragmentée, marquée par des trous de services et des inadéquations, qui traite à la pièce et successivement les besoins (ex. : francisation, employabilité, reconnaissance des études et des compétences), alors que ceux-ci sont interreliés. Cela nuit à une approche de concomitance, qui est de nature à accélérer l'atteinte des objectifs des immigrantes et des immigrants.

Le Conseil note toutefois que plusieurs acteurs du système éducatif organisent tout de même des formes de collaborations ou des partenariats (ex. : CEA qui invite un organisme communautaire à installer un point de services dans ses locaux; collaboration entre un organisme spécialisé en employabilité, un centre de FP et un CEA pour un projet de formation). Ils résultent le plus souvent d'ententes informelles ou de relations établies entre deux personnes qui deviennent respectivement des points de référence. Ils visent, par exemple, à faciliter la circulation d'information au sujet des activités et des services offerts, à mettre en place des canaux de communication qui favorisent le référencement et l'aiguillage (ex. : envoi de candidates et de candidats par un organisme communautaire à une entreprise), à apporter son expertise en soutien aux activités de formation d'un autre acteur ou à instaurer une coordination entre différents acteurs pour définir le rôle de chacun dans un continuum de services. Somme toute, peu d'ententes sont véritablement formalisées. En cela, elles sont fragiles.

Par ailleurs, on note également le rôle de tables de concertation municipales ou régionales (intersectorielles ou sectorielles) regroupant, par exemple, des acteurs du domaine de l'immigration ou de l'employabilité. À cet égard, les acteurs rencontrés ont souligné les effets déstructurants, pour plusieurs milieux, de l'abolition il y a quelques années des conférences régionales des élus ainsi que des directions régionales du MEES, qui constituaient des vecteurs de concertation. Récemment, le Conseil a noté le redéploiement de ressources visant à favoriser le développement et la consolidation de la concertation à différentes échelles. Des mesures à cet effet sont, par exemple, proposées par le MEQ et le MIFI. La concertation entre acteurs s'avère essentielle pour assurer la mise en place de collaborations porteuses et une meilleure synergie des actions.

En matière de collaboration, les projets pilotes sont fréquents, ils demandent beaucoup de temps et leur existence est souvent courte. En réponse aux besoins détectés, les intervenantes et les intervenants doivent mettre en place des solutions maison dont la pérennité est fragile. Bien qu'elles fonctionnent, ces solutions reposent souvent sur les personnes qui les ont mises en place.

L'ensemble des acteurs rencontrés ont reconnu l'importance d'assurer la continuité des parcours et de contrer le fonctionnement en vase clos auquel sont confrontées trop souvent les familles immigrantes. Un consensus est établi au sujet de la mise en place d'ententes ou de collaborations. Les échanges ont toutefois fait ressortir un certain nombre de défis ou de difficultés relativement à la mise en œuvre de collaborations et à leur pérennisation.

L'une de ces difficultés se rapporte à leur mode de financement. Plusieurs de ces ententes sont élaborées à partir de projets pilotes ou de programmes ayant une durée déterminée. Lorsqu'ils sont reconduits, les conditions changent souvent et nuisent aux efforts déjà déployés.

Toujours sous l'angle du financement, les modalités du soutien financier accordé aux organismes communautaires (souvent des ententes de service, plus contraignantes que l'approche de soutien à la mission globale) et du financement des établissements d'enseignement constituent aussi un frein pour le développement d'ententes ou de collaborations. En effet, le financement par « tête de pipe », c'est-à-dire sur la base du nombre d'inscrites et d'inscrits ou du nombre de participantes et de participants ayant eu recours aux services offerts par l'organisme, tend à instaurer un climat de compétition entre eux.

Dans ce contexte, la mise en place de collaborations s'avère plus ardue. Elle offre peu d'incitatifs en faveur d'une logique de coopération ou de complémentarité, que ce soit sur les plans sectoriel ou intersectoriel. Sans que cela ne se traduise par des tensions entre les organisations, les conditions propices à la fluidité des parcours des familles immigrantes ne sont pas réunies.

Pour le Conseil, la fluidité des parcours éducatifs est primordiale et devrait reposer sur des passerelles entre les différents milieux déployant une activité éducative qui contribue à l'inclusion des familles immigrantes. Il apparaît crucial que des voies de concertation soient favorisées et qu'elles comprennent le milieu de l'emploi et les milieux de travail. Le Conseil considère donc comme incontournable que les acteurs conjuguent leurs forces et se concertent pour assurer les continuums de services requis pour une pleine participation à la société des personnes immigrantes.

### 3.5.2 La difficile concomitance des services

Un autre obstacle majeur auquel les personnes immigrantes se heurtent se rapporte à la façon de concevoir l'organisation des services éducatifs. Étant donné le fonctionnement en vase clos et les problèmes de concertation intersectorielle déjà relevés, ces services sont largement dispensés comme étant des étapes successives qui doivent être réussies avant le passage à la suivante. L'une des conséquences de cette façon de mettre en œuvre l'offre de services est le prolongement des parcours éducatifs, ce qui peut conduire les personnes immigrantes à décrocher ou à choisir d'autres options plus rapides qui ne leur sont pas toujours profitables.

Le Conseil estime que l'organisation des services profiterait davantage aux personnes immigrantes avec l'adoption d'une logique de concomitance. Cela pourrait se traduire, par exemple, par un parcours personnalisé permettant de commencer des cours de francisation et d'entamer, après quelque temps, de façon concurrente et avec le soutien nécessaire, une démarche visant la reconnaissance de ses diplômes et de son expérience ou un programme menant à un DEP. Des acteurs rencontrés sur le terrain déploient déjà des initiatives porteuses pour les nouveaux arrivants (voir l'exemple de l'[encadré 32](#)). Elles permettent notamment de tenir compte du sentiment d'urgence qui anime un grand nombre d'entre eux.

### **Encadré 32: Un exemple de concomitance de services et de travail dans la concertation**

Pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle de personnes immigrantes dans un métier présentant une forte demande, le Centre de formation professionnelle Fierbourg s'est allié l'expertise du Centre R.I.R.E. 2000 et du Centre du Nouvel-Horizon (FGA) pour proposer la formation Soutien à la personne en milieu de vie pour immigrants, d'une durée de 892 heures (38 semaines). Celle-ci combine une francisation adaptée au métier, une formation théorique et pratique, une formation en employabilité et un accompagnement dans la recherche d'emploi, des stages en milieu de travail ainsi que des ateliers visant l'acquisition des cadres de référence québécois. Offerte dans la ville de Québec, cette formation sur mesure mène à l'obtention d'une attestation de formation.

Cette autre façon d'organiser les services soulève certes des défis logistiques et administratifs, surtout lorsqu'elle fait potentiellement intervenir des services d'organisations différentes : financement des services, horaires, logiques d'organisation des services, disponibilité du personnel, latitude des dispositifs d'encadrement ou des ententes de service peuvent constituer autant d'obstacles. Cependant, les initiatives existantes indiquent que des voies de passage sont possibles. Une réflexion plus large, appartenant aux différents ministères et organismes qui financent les services, est à faire sur l'action intersectorielle et le sens commun à lui donner. De même, une concertation accrue entre les acteurs qui permet la concomitance de services soulève le besoin d'injecter de la souplesse dans le système, notamment en matière de financement des services.

### **3.5.3 La nécessité d'un accompagnement accru adoptant différentes formes**

La complexité du système éducatif, une maîtrise de la langue incertaine, une littératie favorisant l'exercice de la citoyenneté et le pouvoir d'agir en développement, un référencement difficile entre les divers acteurs, des démarches éducatives exigeantes (ex. : RAC) de même que l'urgence de s'établir et d'offrir à sa famille des conditions propices à son épanouissement constituent autant d'éléments qui soulèvent l'importance d'offrir, particulièrement aux personnes immigrantes, différentes formes d'accompagnement.

Récemment, le MIFI a lancé le service Accompagnement Québec (voir l'**encadré 21**). À terme, son déploiement aura sans doute un effet important sur les familles en comblant des trous de services. Tout de même, dans la situation actuelle, l'accompagnement est à géométrie variable. Tout d'abord, il diffère selon les catégories d'immigration, surtout au cours des premiers mois suivant l'arrivée au pays. Ainsi, les personnes réfugiées soutenues par l'État bénéficient, dès leur arrivée, de l'encadrement d'un organisme communautaire mandaté pour les accueillir, soutenir leur installation, établir leurs besoins et les accompagner dans la reprise du pouvoir sur leur vie. Étant donné la situation pré migratoire vécue par ces personnes, un tel accompagnement est tout à fait justifié.

Quant aux personnes admises en vertu des autres catégories, elles doivent souvent faire preuve d'une grande autonomie : trouver et comprendre l'information requise dans les différentes sphères de leur processus d'intégration, faire les choix nécessaires, dénicher elles-mêmes les ressources qui peuvent les soutenir. Les conseils proviennent de divers horizons et leur apport est variable. L'autonomie des familles



immigrantes est préjugée et, bien qu'elles tracent leur voie au Québec de cette manière, différentes formes d'accompagnement peuvent jouer positivement sur leur parcours d'inclusion et l'atteinte de leurs aspirations.

De plus, des organisations du système éducatif offrent également de l'accompagnement, mais celui-ci est situé et se déploie dans un cadre souvent restreint, par exemple celui d'une démarche éducative (ex. : RAC) ou d'un établissement (ex. : cégep, CEA). Un tel accompagnement, par ailleurs fort bénéfique pour la réussite éducative, ne tient pas toujours compte des autres besoins. Surtout, il est très variable d'une organisation à une autre et dépend des choix d'établissement et des budgets disponibles.

Tout de même, des exemples existent et permettent de créer des continuums (ex. : un CEA propose en collaboration un continuum qui relie la francisation, l'orientation et l'intégration en emploi par un accompagnement personnalisé). L'offre de services d'accueil, d'orientation et de référencement par d'autres intervenantes et intervenants s'inscrit également dans une approche d'accompagnement.

Le Conseil estime que la venue du service Accompagnement Québec est une bonne nouvelle. Toutefois, cette approche ne pourra à elle seule combler tous les besoins d'accompagnement.

À ce titre, des modèles d'accompagnement intersectoriel ont également été développés et ont fait leurs preuves à travers le temps, notamment celui, organisé autour de la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration, des intervenants communautaires scolaires interculturels. S'il vise les jeunes, l'approche globale offerte par ce modèle se traduit également par le soutien aux parents (voir l'**encadré 33**).

### **Encadré 33 : Un exemple d'accompagnement adapté à la situation de familles immigrantes : le déploiement des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)**

Le mandat de l'ICSI est d'accompagner l'intégration des jeunes réfugiés dans le système scolaire en tenant compte de la situation et des besoins de la famille. Cet intervenant agit comme facilitateur dans le développement et la consolidation d'un réseau, travaillant en collaboration avec la famille autour du soutien à l'enfant. Il joue le rôle de médiateur entre l'enfant, la famille et les différents acteurs du milieu scolaire et de conseiller pour les écoles en ce qui concerne les actions interculturelles. Selon les ressources et les organismes plus ou moins spécialisés présents dans la ville ou la région d'accueil, les actions de l'ICSI peuvent être plus ciblées ou plus larges.

L'ICSI est «un facilitateur dans le développement et la consolidation d'un réseau multisectoriel et multidisciplinaire travaillant de connivence avec la famille autour du support à l'enfant et à sa famille». Il «[...] fait partie de l'équipe des intervenants de l'organisme d'aide aux nouveaux arrivants local avec qui il partage une expertise en immigration et une relation de confiance avec les familles» (TCRI, 2011).

Les objectifs du réseau sont de faciliter l'accès aux services existants pour la population immigrante, de développer un lien de confiance dans une démarche d'accompagnement des familles et de soutenir les organisations dans la mise en place de services répondant aux besoins des nouveaux arrivants. Le volet communautaire des interventions se concentre sur l'accès aux services liés à l'accueil et à l'intégration ainsi que sur la complémentarité de ceux-ci. L'agente ou l'agent, qui est au cœur de la concertation, offre aux personnes et aux organismes un accompagnement personnalisé.

Elle ou il facilite la communication entre l'école et les parents, et s'assure de la compréhension des codes du milieu scolaire par les familles. L'ensemble des actions sert l'intégration scolaire, sociale et économique harmonieuse de la famille dans la société d'accueil.

L'approche permet de déployer un continuum de services élaboré en fonction des besoins de chaque famille afin de renforcer son autonomie et d'assurer son intégration. Sur le plan organisationnel, la mise en commun des ressources des partenaires évite des doublons dans l'offre de services.

Plusieurs acteurs et personnes immigrantes interrogés ont souligné la plus-value d'un accompagnement prenant en compte toutes les dimensions de l'inclusion. Il s'agit d'un moyen de faciliter l'accès à une information juste, d'assurer aux familles une réponse à leurs divers besoins et de leur permettre d'acquérir le bagage et la capacité d'action pouvant soutenir leur autonomie. De même, les personnes immigrantes interrogées ont indiqué qu'il est difficile de faire des choix éducatifs éclairés, puisqu'elles ne sont pas en mesure de voir l'ensemble des possibilités du système et de bien comprendre les finalités de chacune. Pour s'y retrouver, évaluer les options et faire des choix, un accompagnement professionnel et objectif est porteur.

Par ailleurs, s'il permet de s'assurer de la fluidité du parcours éducatif et de l'établissement d'un continuum personnalisé de services, l'accompagnement peut constituer en lui-même une démarche d'apprentissage. Le travail de nombreux organismes communautaires qui œuvrent auprès des personnes immigrantes en est un bon exemple, puisqu'ils proposent des services ancrés dans une approche globale et empruntent souvent la voie de l'éducation populaire pour favoriser la reconstruction de la littératie qui soutient l'exercice de la citoyenneté.

Pour le Conseil, il apparaît pertinent de systématiser l'accompagnement auprès des personnes immigrantes afin non seulement de leur offrir tous les outils et le soutien nécessaires à l'inclusion la plus rapide possible, mais aussi de soutenir la réalisation de leurs ambitions dans le cadre québécois et l'appropriation de notre société. Le modèle du service Accompagnement Québec, actuellement développé par le MIFI, marque une volonté de changement, mais l'apport de tous les acteurs du système éducatif est souhaitable.

Un accompagnement accru doit s'appuyer sur une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs du système éducatif et qui consiste à prendre en compte de façon large les besoins et la situation des personnes immigrantes, de les conseiller et de les diriger vers les ressources appropriées, ce qui demande par ailleurs d'être en mesure de connaître les différentes missions et offres. Une attention particulière doit être apportée aux nouveaux arrivants que les intervenantes et les intervenants sont appelés à conseiller et à côtoyer pour déceler leurs besoins éducatifs. Dans certains cas, accroître l'accompagnement peut demander de prévoir du temps additionnel pour les interventions, soit pour accueillir la demande, offrir des conseils et assurer un référencement adéquat. L'apport de cet accompagnement pour les familles immigrantes mérite que ces efforts additionnels soient consentis. Une responsabilité partagée et accrue relative à l'accompagnement vise notamment à assouplir le passage des frontières entre différentes organisations ou divers services en assurant des transitions (notamment administratives) encadrées.

Dans la mesure du possible, compte tenu de la barrière linguistique, l'accompagnement doit s'amorcer avant le départ des personnes immigrantes pour le Québec, aussitôt que le CSQ est délivré. Aussi pertinents les outils en ligne offerts par le MIFI soient-ils, ils ne répondent que partiellement aux besoins d'accompagnement de ces personnes dans ce long processus d'intégration. La période de préparation à

l'immigration est cruciale. L'accompagnement par une personne-ressource vise à faciliter le processus migratoire, à valider la possibilité de réaliser le projet professionnel (ex. : métier ou profession réglementés, compétences recherchées dans le contexte québécois, niveau de langue demandé) ou à amorcer son actualisation (ex. : évaluer d'autres possibilités d'emploi, trouver les appellations d'emploi correspondant à des compétences) et à entreprendre à distance certaines démarches permettant d'accélérer l'installation, l'inclusion et l'intégration socioprofessionnelle (ex. : communiquer avec un ordre professionnel, obtenir des copies de diplômes et de plans de cours en vue d'une reconnaissance des études ou des compétences, amorcer la francisation). L'accompagnement permet aussi de soutenir la mise à jour à distance du bagage en matière de littératie, avant l'arrivée au pays. De plus, il vise à réduire les écarts entre les possibilités imaginées et les possibilités réelles d'intégration en emploi, tout en contribuant à une meilleure connaissance du marché du travail dès l'étranger (OCDE, 2020, p.16-17). En ce sens, il gagne à s'appuyer sur des éléments propres à une démarche d'orientation. Actuellement, les ressources disponibles permettent peu d'interactions en ce sens, outre l'offre développée par Qualifications Québec pour la reconnaissance des compétences, qui prévoit un soutien du personnel professionnel.

Une fois les familles arrivées, l'accompagnement peut prendre différentes formes selon les besoins et la situation des personnes. Il doit notamment se traduire par un meilleur référencement intersectoriel et peut reposer sur la mise en commun de ressources ou d'expertises. Il doit également viser la transmission aux nouveaux arrivants d'une information à jour et juste, ce qui demande également de s'assurer qu'ils l'ont bien comprise.

Les travaux du Conseil ont par ailleurs mis en relief des moments clés pour lesquels un accompagnement accru serait particulièrement nécessaire. Par exemple, plusieurs acteurs ont souligné l'importance de l'accompagnement tout au long ainsi qu'en amont d'une démarche de reconnaissance des compétences pour une amélioration de son efficacité et de son apport. De même, les consultations ont fait état de problèmes, relevés dans plusieurs milieux, relatifs à l'accompagnement et au suivi au cours des stages en milieu de travail qui font partie intégrante de certains programmes de formation. À ce titre, l'accompagnement serait souvent peu structuré et les milieux de travail, insuffisamment outillés pour assurer un suivi et un accompagnement. Or, ces stages ont une portée éducative et s'avèrent cruciaux pour permettre de déceler des compétences à parfaire ou des besoins éducatifs d'un autre ordre (ex. : attitudes attendues, compétences interculturelles, maîtrise du français). Dans le même sens, le rapport du Vérificateur général du Québec (2017, p. 3) à propos de l'offre de francisation du MIFI soulignait l'absence d'un suivi systématique auprès des personnes qui ont déclaré ne pas connaître le français et qui n'ont pas participé à des cours du Ministère. La situation évolue à ce sujet, suivant les modifications apportées à l'offre.

Finalement, la volonté d'accroître l'accompagnement offert aux familles immigrantes ne requiert pas le recours à une approche unique. Au contraire, le Conseil estime qu'il importe de laisser la latitude nécessaire aux acteurs des différentes régions pour qu'ils puissent organiser leur offre. Notamment, il importe de miser sur diverses approches et initiatives favorisant la concertation en faveur des familles et déjà déployées. Tout de même, des points d'ancrage à mettre en valeur pour les familles existent, dont les agentes et les agents du MIFI qui assurent le service Accompagnement Québec, les SARCA et les organismes communautaires.

À ce titre, le Conseil a été en mesure d'apprécier le travail de nombreux organismes communautaires qui constituent déjà, pour plusieurs familles immigrantes, la porte d'entrée vers un continuum de services éducatifs. Leurs services et leurs approches constituent en effet un moteur d'apprentissage dans les différentes sphères de la société québécoise. En outre, ils sont déjà actifs dans le référencement vers les services offerts par des établissements d'enseignement ou ceux d'autres organisations.

Le Conseil estime que ces organismes peuvent agir comme la plaque tournante du continuum par la diversité des services qu'ils offrent et qui peuvent notamment contribuer, par l'approche globale et les pratiques d'éducation populaire qu'ils déploient, à développer le pouvoir d'agir des personnes immigrantes et de leur compréhension des cadres de référence de la société d'accueil ainsi qu'à les conseiller et à assurer le référencement vers des services appropriés.

Plusieurs raisons expliquent cette position. Tout d'abord, plusieurs de ces organismes détiennent une solide expertise en matière d'inclusion, développée au fil des années. Ils sont au carrefour de plusieurs milieux (ex. : emploi, éducation, logement, santé) et en contact avec des acteurs autant qu'avec des familles. Cette position leur permet de faire une lecture éclairée de la situation et de proposer des avenues compatibles avec le profil et les aspirations de celles-ci.

De plus, ces organismes se sont dotés d'outils (ex. : recherches menées par la TCRI, développement de réseaux spécialisés) qui leur permettent de prendre en considération dans leurs interventions l'ensemble de la famille, sa réalité et ses besoins. Bon nombre d'organismes qui en ont les moyens ont également constitué leur équipe avec le souci de la multidisciplinarité. En outre, plusieurs intervenantes et intervenants de ces organismes communautaires sont issus eux-mêmes de l'immigration, ce qui permet une plus grande identification.

Par ailleurs, certaines personnes immigrantes, en raison de leur parcours prémigratoire, peuvent se montrer méfiantes envers l'État. À ce titre, l'action communautaire se trouve dans une position avantageuse, puisqu'elle est portée par la société civile, tout en entretenant des liens avec les différents acteurs gouvernementaux et leurs réseaux. De même, par leur ancrage dans les milieux de vie, ces organismes sont à même d'entrer en contact avec certaines personnes isolées. Par exemple, des organismes ont développé des approches (ex. : femmes-relais) pour rejoindre des femmes qui, pour des raisons familiales, culturelles ou religieuses, ne sont pas en mesure de profiter des occasions d'apprendre la langue et des services qui leur seraient utiles ou de s'approprier la société québécoise.

Les travaux du Conseil l'amènent donc à voir, dans l'action des organismes communautaires qui œuvrent auprès des personnes immigrantes, une force incontournable dans le déploiement d'un accompagnement accru, en particulier en début de parcours. Il estime que la portée de leur action doit être mise en valeur rapidement auprès des nouveaux arrivants.

#### 3.5.4 L'importance du développement des compétences interculturelles

Le caractère pluraliste croissant de sociétés comme le Québec est porteur de divergences potentielles qui, lorsque leurs membres sont mal outillés, peuvent nuire au vivre-ensemble et à la création d'un espace civique partagé et se traduire par des formes d'exclusion. À ce titre, les travaux du Conseil ont révélé l'importance, pour favoriser l'inclusion des familles immigrantes dans la société québécoise, de déployer des efforts relatifs au développement de compétences interculturelles et d'une compréhension de la réalité immigrante. Les consultations tenues et la littérature consultée indiquent que de la formation

et des moyens éducatifs à ce titre devraient toucher l'ensemble de la société : personnes immigrantes, intervenantes et intervenants du système éducatif, acteurs des différents ministères et organismes qui financent son déploiement, employeurs et milieux de travail, population en général. Le Conseil estime que la compréhension des différentes réalités et la mise en relief des cadres de référence dont sont porteurs les individus, issus de l'immigration ou non, constituent des conditions incontournables pour l'inclusion des nouveaux arrivants.

En ce qui a trait aux personnes immigrantes, de nombreux moyens de formation et d'apprentissage sont déjà déployés pour leur permettre de s'approprier les cadres de référence de la société québécoise (ex. : Objectif intégration, cours de francisation du MIFI). L'enjeu est davantage de diffuser cette offre.

Du côté des intervenantes et des intervenants ou des acteurs du système éducatif, l'importance du développement de compétences interculturelles est déjà sous la loupe. Par exemple, la TCRI (2015) a souligné l'importance de formations ciblant l'ensemble des intervenants, des gestionnaires et des hauts dirigeants d'organismes ou d'organisations qui s'impliquent auprès des nouveaux arrivants. La TCRI considère également que la formation initiale de nombreux professionnels et professionnelles gagnerait à s'enrichir de compétences relatives à l'intervention en contexte interculturel.

Dans le même sens, la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion et la Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion soulèvent l'enjeu de l'acquisition de compétences interculturelles pour les hauts dirigeants et les gestionnaires du secteur public. Ces derniers y sont appelés, puisque « les formations visant l'acquisition de compétences interculturelles, dans les secteurs public et privé, demeurent globalement restreintes aux intervenantes et intervenants de première ligne ou aux praticiennes et praticiens des secteurs publics, laissant à l'écart les gestionnaires, dont les responsables des ressources humaines qui sont peu sensibilisés à l'importance de ces formations » (Québec, 2015a, p. 38).

Cette stratégie d'action prévoyait d'ailleurs un programme de formation visant les hauts dirigeants et les gestionnaires des ministères et des organismes publics (Québec, 2015b, p. 38-39). La conception de l'offre qui s'adresse aux nouveaux arrivants et son déploiement peuvent tirer profit d'un tel éclairage, notamment en prévoyant une adaptation des services selon leurs caractéristiques et leur situation. Comprendre la réalité des personnes immigrantes, notamment sur le plan des catégories d'immigration (ex. : distinguer les personnes réfugiées des demandeuses et des demandeurs d'asile), mais aussi sur les plans personnel et familial, et s'outiller pour mettre en relief ses cadres de référence permet d'offrir des services adaptés et personnalisés.

Plus précisément, les résultats de l'enquête révèlent l'importance pour le personnel des services d'accueil, de référencement, d'orientation ou de reconnaissance des acquis et des compétences de faire reposer ses interventions sur une approche interculturelle afin de bien conseiller et accompagner des personnes dont les cadres de référence sont différents. Lors des travaux du Conseil, des besoins de formation du personnel ont été soulevés à cet égard.

Par ailleurs, le Conseil estime que des actions sont à entreprendre auprès des employeurs et des milieux de travail. Des compétences interculturelles insuffisantes donnant lieu à des pratiques discriminatoires constituent l'un des obstacles à l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants qui ont été relevés au cours des consultations. Plusieurs travaux (Brière, Fortin et Lacroix, 2016; Eid, 2012; Moisan, 2020) soulignent d'ailleurs des problèmes de discrimination à l'embauche. En ce qui a trait aux milieux de travail, les consultations ont fait ressortir plusieurs éléments pour lesquels des formations pourraient

être porteuses : pratiques d'embauche, de gestion des ressources humaines, de reconnaissance de l'expérience et des études; communication entre les nouveaux employés et les supérieurs; intégration et communication au sein des équipes de travail. Loin d'être limité à la question de l'accès à un emploi, l'effet de compétences interculturelles insuffisantes dans les milieux de travail se produit également sur le maintien en emploi et la mobilité professionnelle.

Finalement, l'inclusion repose plus largement sur la capacité de la population québécoise à reconnaître des cadres de référence différents et à composer avec ceux-ci. À ce titre, le rehaussement des compétences vise à consolider le vivre-ensemble et la participation de toutes et de tous à la vie collective. Il doit permettre de mettre en lumière la responsabilité partagée à ces titres. Actuellement, cette dernière est mise à mal dans une foule de gestes du quotidien.

Par exemple, une recherche menée par Roussel adopte une perspective axée sur la responsabilité des interlocuteurs natifs dans la réussite de l'acte communicationnel. Cette auteure a constaté, au cours de ses recherches en région, que le français de nombreux immigrants et immigrantes non francophones, qui leur permet pourtant d'échanger et d'agir dans plusieurs contextes, devient « inutilisable dans le cadre de certaines interactions » (2018, p. 87). Elle rapporte notamment que des personnes immigrantes francisées voient souvent leurs propos retraduits, comme s'ils présentaient « une déficience linguistique qui nécessite d'en passer par le français d'autres locuteurs » (2018, p. 76).

Ses observations l'ont amenée à s'interroger sur les dynamiques linguistiques entre la population native et les personnes immigrantes allophones. Elle rappelle que l'acte de communication ne repose pas uniquement sur les compétences en français du locuteur allophone, mais qu'il dépend aussi de l'ouverture de la population native à des formes de français différentes de celle en usage.

Il existe diverses manières d'envisager l'action éducative pour développer les compétences interculturelles. Si des formations ponctuelles constituent un premier pas, plusieurs autres voies sont à envisager. Par exemple, la TCRI met de l'avant la création d'espaces de rencontre et de dialogue et le recours à différentes pratiques (ex. : tutorat, jumelage interculturel, ateliers) pour favoriser la prise en compte de la diversité et les changements de comportements au sein de la société d'accueil (TCRI, 2015). L'anthropologue Bob White et ses collègues vont dans une direction similaire en proposant une approche basée sur des ateliers de situation interculturelle (White et Gratton, 2017; White, Gratton et Rocher, 2015).

Pour le Conseil, s'inscrire dans un tel mouvement d'apprentissage visant à développer les compétences interculturelles viendrait concrétiser la responsabilité à partager en ce qui a trait à l'inclusion dans la société québécoise des familles immigrantes dont fait état la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion. Il s'agit d'un moyen de faire reposer sur des bases plus solides le vivre-ensemble nécessaire dans une société marquée par la pluralité.

### 3.5.5 Une offre éducative et des enjeux variables selon les régions

Le portrait de l'offre hors de la métropole, de la Capitale-Nationale et de certains autres centres urbains est contrasté et varie selon les milieux visités. En effet, la situation varie dans les autres petites villes qui ont été visitées et où certains acteurs ont développé une expertise au fil des années, alors que d'autres interviennent plus récemment auprès des personnes immigrantes. L'offre locale ne comprend pas toujours les services qui peuvent soutenir l'inclusion des familles immigrantes : francisation, variété de programmes d'études et de formation, possibilités de stages, reconnaissance des compétences, orientation, etc. Plusieurs de ces services seraient en développement, mais leur financement est complexe.



L'accueil des familles immigrantes demande la concertation de tous les acteurs concernés. Le petit nombre d'intervenantes et d'intervenants en région peut favoriser cette concertation, mais ce n'est pas toujours le cas. Dans certains milieux visités qui accueillent relativement peu de personnes immigrantes, l'accompagnement est personnalisé. Cette approche est très appréciée des personnes rencontrées. Inversement, dans les plus grandes villes, la concertation devient un défi compte tenu de la multiplicité des acteurs et des services.

Par ailleurs, l'enquête menée par le Conseil indique l'importance de la maîtrise du français autant dans les milieux urbains que dans les régions. Toutefois, dans certaines régions, les possibilités d'apprentissage du français, même de ses bases, peuvent être restreintes, voire inexistantes. Il en va de même des services soutenant l'accueil et l'installation des familles immigrantes ou leur inclusion.

Les acteurs de certaines régions éloignées ont également noté un problème de formation des intervenantes et des intervenants à l'égard de la réalité et des besoins des personnes immigrantes, devant une réalité multiculturelle nouvelle avec laquelle il faut composer.

En somme, le Conseil constate que l'offre éducative est très variée d'une région ou d'un milieu à l'autre, certains ayant une longue expérience, alors que d'autres accueillent depuis peu des personnes issues de l'immigration. Comme les possibilités éducatives pour les adultes comptent dans leur choix de s'établir en région, le développement de services par différents moyens, notamment de ressources en ligne, s'avère incontournable.

### 3.5.6 L'importance d'accroître le maillage avec les milieux de travail

Les milieux de travail ont été mentionnés comme des lieux d'apprentissage par de nombreuses personnes immigrantes consultées, autant en ce qui a trait à la langue qu'à la constitution de leur bagage et à leur compréhension des cadres de référence. Ils permettent également l'acquisition de compétences en lien avec un métier ou une profession. Les entrevues menées par le Conseil et la littérature consultée indiquent, par exemple, que les milieux de travail offrent notamment une excellente prise à l'apprentissage et à la consolidation du français en usage au Québec et dans différents milieux professionnels. Selon les différents milieux, une large part de ces apprentissages relèvent toutefois de l'informel : ils sont peu ou ne sont pas structurés et, partant, ne sont pas reconnus.

En ce qui a trait à des démarches plus structurées, les milieux de travail constituent actuellement des cadres d'apprentissage insuffisamment sollicités pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle et l'inclusion des personnes immigrantes. Pourtant, ils recèlent un potentiel important à ce titre. Ils peuvent notamment être au cœur d'approches permettant la concomitance entre un emploi et des démarches de formation, d'apprentissage, d'actualisation des compétences ou de reconnaissance liées à ce métier ou cette profession. Pour les personnes immigrantes, de telles approches peuvent avoir l'avantage de réduire le sentiment d'urgence qui les habite ou de réduire l'impression d'inaction mentionnée par certaines lorsqu'elles sont en formation. Pour les milieux de travail, ce type de voies d'intégration peut permettre de résoudre des problèmes de rareté de main-d'œuvre et de s'assurer des compétences des personnes embauchées en contribuant notamment à leur développement.

Pour ce faire, il importe toutefois que les milieux de travail soient soutenus adéquatement par de l'expertise et des incitatifs afin de déterminer des avenues qui ne nuisent pas à la productivité et qui soient, au contraire, porteuses d'une plus-value pour les employeurs et les personnes immigrantes visées. À ce titre, il importe que les milieux éducatifs et ceux de l'emploi effectuent un rapprochement pour favoriser une



mise en commun des ressources et des expertises. Des intermédiaires existent déjà et pourraient être sollicités. Par exemple, une concertation accrue entre les organisations syndicales, les établissements d'enseignement et les services aux entreprises, les comités sectoriels de main-d'œuvre, Services Québec et les centres locaux d'emploi en faveur du développement et de la reconnaissance de compétences en emploi pourrait être porteuse.

Le Conseil note par ailleurs que des ressources existent déjà, mais qu'elles pourraient être davantage mises à contribution. Par exemple, le PRIIME (MTESS), un programme de Services Québec qui permet de couvrir une partie du revenu de la personne engagée ainsi que des frais de formation et d'accompagnement, est peu connu des milieux de travail. De même, l'offre des services aux entreprises des centres de services scolaires, des collèges et des universités recèle des ressources importantes en matière de formation qui gagnent à être mieux connues et utilisées. La mise en place récente du service Entreprises Québec vise à faciliter l'accès à l'information concernant l'offre gouvernementale pour les entrepreneurs. Ses effets ne sont toutefois pas encore connus. Un travail de démarchage accru auprès des employeurs, sur le terrain, est requis pour dépasser la sensibilisation et amener les milieux à s'engager dans les transformations requises.

### 3.5.7 Des obstacles de nature administrative ou systémique à réduire

L'offre éducative théorique est très vaste, mais sa portée réelle est limitée par plusieurs obstacles administratifs ou systémiques qui nuisent à la participation. Les règles de financement, en particulier, peuvent entraver le déploiement de services nécessaires (ex. : ratios pour la formation des groupes en francisation ou en formation professionnelle, accès réservé à des personnes ayant certains statuts, financement par personne). Il en découle des bris de continuité importants dans les parcours qui peuvent se traduire, par exemple, par une difficulté à mettre en œuvre le plan établi avec un conseiller d'orientation ou un conseiller en emploi et complexifier l'atteinte des objectifs professionnels.

Des chevauchements de services éducatifs (ex. : offre de programmes apparentés menant à une AEC sur un même territoire) qui peuvent se traduire par des services non rendus (ex. : cohortes qui ne démarrent pas) sont également constatés. De même, des services similaires sont rendus par des acteurs de réseaux différents, ce qui peut poser des problèmes au regard de la cohérence de l'offre. Par exemple, la francisation est une responsabilité du MIFI, mais une importante part de l'offre en matière de développement de compétences en français relève d'autres réseaux : celui de l'éducation (CEA, collèges, universités) et celui de l'emploi (ex. : CPMT). Des difficultés sont notamment rapportées lorsqu'une personne passe d'un réseau à l'autre ou qu'il s'agit d'assurer une progression des apprentissages.

Dans le contexte actuel, la compréhension de l'offre de services éducatifs et les choix sont difficiles. Des améliorations à cet égard ont été apportées au cours des dernières années (ex. : soutien normalisé du revenu en francisation pour les élèves du MIFI et des CEA, meilleure coordination des inscriptions pour la francisation à temps plein entre le MIFI et les centres de services scolaires), mais des problèmes et des incohérences subsistent.

De même, des règles administratives et budgétaires qui ne se rejoignent pas entre les organisations liées aux réseaux des principaux ministères (MEQ, MES, MTESS et Services Québec, MIFI) ne favorisent pas d'emblée les collaborations qui seraient nécessaires. Le financement de services par des enveloppes fermées pose également problème, puisqu'il en restreint l'accès et peut donner à celui-ci un caractère aléatoire.

En région, lorsqu'un service ne s'adresse qu'à peu d'élèves (ex. : francisation, formation manquante), sa mise en place devient complexe et demande des démarches particulières auprès des ministères. La souplesse dans la façon de rendre le service n'est pas non plus toujours présente (ex. : nécessité d'utiliser des programmes de francisation différents dans le même groupe, en fonction du financement).

### 3.5.8 Des conditions qui ne sont pas réunies pour favoriser l'engagement dans une démarche éducative et sa réussite

L'enquête du Conseil confirme que les choix éducatifs sont souvent conditionnés par la situation de la personne immigrante, notamment sa situation familiale et les impératifs de la vie adulte. Par exemple, les modalités d'une formation (temps plein, temps partiel, formation en ligne, stage payé), le soutien financier qui l'accompagne, le lieu où elle se déroule, l'accès à des services de garde ou la proximité de ceux-ci et la disponibilité d'un service de transport en commun ont une forte influence sur l'engagement dans cette formation et sa réussite.

De plus, des mécanismes qui seraient de nature à accélérer l'inclusion et l'intégration socioprofessionnelle voient plutôt leur popularité ou l'engagement des participantes et des participants réduits, entre autres parce que le soutien financier offert à ceux qui en bénéficieraient est insuffisant ou inexistant (ex. : FGA, RAC, francisation).

Comme il a été souligné au chapitre 2, de nombreuses familles immigrantes se trouvent en situation de pauvreté après leur installation, peu importe leur catégorie d'immigration. Dans un tel contexte d'urgence, les choix sont souvent les « plans B », qui éloignent les familles de la réalisation de leurs projets migratoires et nuisent à leur inclusion, notamment en ce qui a trait à l'intégration socioprofessionnelle.

Ces situations touchent plus particulièrement les femmes, qui sont souvent celles qui remettent leur projet personnel à plus tard pour s'assurer que la famille est bien installée et que les enfants reçoivent les soins nécessaires. Conjuguées avec des rôles familiaux parfois déterminés par des caractéristiques culturelles ou religieuses, ces situations font que les femmes sont plus nombreuses à ne pas pouvoir participer pleinement à la société québécoise et s'y réaliser avant plusieurs années.

Le Conseil a également constaté que les demandeuses et les demandeurs d'asile ne tirent pas ou que peu de bénéfices du système d'éducation. Leur accès y est restreint, ce qui les maintient souvent dans des conditions de précarité financière. Comme ces personnes et ces familles sont nombreuses, qu'elles aspirent au bien-être au sein de la société québécoise et qu'elles peuvent y contribuer, que leur séjour soit permanent ou non, leur accès à des services éducatifs aurait avantage à être élargi.

### 3.5.9 Un système qui tirerait bénéfice d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes

Le portrait du système éducatif que dresse le Conseil sous l'angle de l'inclusion des personnes immigrantes permet d'emblée de constater la multitude d'acteurs qui mettent en œuvre les différents mécanismes à portée éducative pouvant contribuer à la réalisation du projet migratoire. Ces acteurs sont diversifiés sur tous les plans, autant ceux présents sur le terrain, avec lesquels les personnes immigrantes sont appelées à transiger directement, que ceux qui constituent la « partie cachée » du système, soit les ministères, les organismes et les organisations qui planifient, élaborent et financent l'éducation. Pour le Conseil, cette diversité, du moins celle qui se traduit concrètement par les multiples possibilités d'accès à des

occasions d'apprentissage, constitue une richesse. Elle s'inscrit dans la foulée de la Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, adoptée par l'UNESCO (2015), et vient concrétiser des possibilités d'apprentissage tout au long et au large de la vie.

Elle s'accompagne toutefois, pour les apprenantes et les apprenants, d'une complexité assez importante qui rend les choix difficiles en l'absence, trop souvent, d'une information complète et claire ou d'un accompagnement et d'un référencement adéquats. Cette situation mérite d'être prise en compte, puisqu'elle entraîne des problèmes d'accès à des modalités éducatives appropriées, ce qui a des effets autant sur les nouveaux arrivants que sur la société, notamment au chapitre de l'économie, de la participation à la vie collective et du vivre-ensemble, par exemple. Le fonctionnement des organisations en vase clos, qui explique en partie cette situation, rend également complexe l'accès à un continuum de services qui traverse plusieurs lieux d'éducation et d'apprentissage (ICEA, 2019; OCDE, 2020, p.20-21).

Pour concrétiser la complémentarité entre les différents lieux, objets et modes d'apprentissage, il importe de donner un sens commun au système éducatif s'adressant aux adultes, puisqu'il repose sur une multitude d'acteurs dans de nombreux secteurs. À ce titre, l'UNESCO souligne l'importance pour les États de se doter de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes (2015). Actuellement, le Québec est mal pourvu à cet égard : la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002, est caduque, alors que la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) ne rejoint pas l'ensemble des acteurs de l'éducation des adultes et comporte peu d'orientations structurantes pour ce secteur.

En outre, la prise en compte des besoins et des aspirations des adultes, des personnes immigrantes porteuses de projets migratoires dans le cas présent, trouve difficilement sa place dans la manière dont une partie de l'offre est déployée. Pourtant, le gouvernement du Québec proposait, dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée il y a plus de 15 ans, de mettre en place une éducation des adultes qui réponde aux besoins et aux champs d'intérêt de la personne, et dont l'offre s'organise autour de ses aspirations (Québec, 2002, p.5). Cette approche tournée vers l'apprenant adulte et la demande éducative<sup>93</sup>, plutôt que vers l'offre, favorise la réussite éducative (CSE, 2016b).

Sur un autre plan, celui de la gouvernance, la multitude d'acteurs interpellés par la seule question de l'inclusion des personnes immigrantes soulève un enjeu important lié à la cohérence de l'action éducative. Celle-ci est également mise sous tension par des politiques, des plans d'action et des stratégies qui ne l'orientent pas toutes dans la même direction. Sans faire fi de l'importance de mettre de l'avant des politiques ou des orientations sectorielles répondant à des problèmes précis, le Conseil estime que des orientations globales bénéficieraient à l'éducation des adultes. Par exemple, la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, qui est porteuse d'orientations importantes pour soutenir la participation des adultes immigrants, ne permet pas de donner un sens commun à l'ensemble de l'action éducative qui soutient leur inclusion.

Devant un système actuellement caractérisé par une forte entropie, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes apparaissent incontournables pour établir des ponts entre les différents secteurs, ordres et acteurs. L'évolution de la société québécoise et des

93 Voir à ce sujet l'avis du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'expression de la demande de formation (2006).

enjeux éducatifs qui lui sont propres commande de porter un regard nouveau sur les directions à donner à l'éducation des adultes (ICEA, 2019). Par conséquent, le Conseil considère que l'apport du système éducatif pour tous les adultes et le Québec serait accru par une action s'appuyant sur une politique gouvernementale d'éducation des adultes.



Ces constats transversaux ainsi que ceux liés plus particulièrement à certains nœuds font ressortir trois idées-forces qui se traduisent par des recommandations que le Conseil formule au chapitre suivant.

## 4 Des recommandations pour favoriser l'inclusion des familles et des personnes immigrantes

L'analyse des parcours de familles immigrantes documentés par le Conseil montre la place importante qu'y occupe le système éducatif : les personnes rencontrées ont toutes eu recours à différents services permettant des apprentissages ou la mise à jour de leur bagage, lesquels ont contribué à leur appropriation du Québec ou à leur intégration socioprofessionnelle. De même, le portrait des éléments du système éducatif auxquels les nouveaux arrivants peuvent recourir indique la diversité des moyens disponibles pour soutenir leur inclusion et la mise en œuvre de leurs projets de vie au Québec.

Toutefois, cet examen met également en lumière des améliorations importantes à apporter au système éducatif pour qu'une plus grande part des familles d'immigrantes et d'immigrants permanents accueillies au Québec puissent accéder aux services éducatifs pouvant agir positivement sur leur parcours dans leur milieu d'accueil. Ces modifications sont aussi nécessaires pour améliorer la complémentarité des services, soutenir avec une plus grande fluidité la participation à la vie collective de ces personnes qui font l'apprentissage d'une nouvelle société et favoriser la réalisation de leurs projets migratoires.

Le Conseil a été à même de constater certaines difficultés éprouvées par des personnes immigrantes lorsqu'elles devaient trouver des services de nature éducative qui correspondent à leurs besoins et à leurs aspirations, et qui soient pensés en fonction de leur situation. Ce constat invite à proposer des moyens pour recentrer l'offre de services autour de la demande éducative, répondre aux besoins et aux champs d'intérêt de la personne immigrante et favoriser sa réussite éducative<sup>94</sup>. Trop souvent, c'est l'offre éducative qui prime. Une vision axée sur la demande, qui rejoint celle d'une éducation tout au long et au large de la vie, est déjà déployée, par exemple, dans les collaborations établies entre organisations pour mieux répondre aux besoins des personnes immigrantes ou par l'approche globale mise en œuvre par des organismes communautaires. Elle gagnerait à être étendue à l'ensemble du système pour mieux prendre en compte les besoins, les champs d'intérêt et la réalité des familles nouvellement arrivées comme point de départ de continuums personnalisés de services favorisant leur inclusion.

En somme, si plusieurs éléments sont déjà en place, il importe d'agir pour combler des besoins qui ne trouvent pas de réponses adéquates ainsi que pour assurer la cohérence d'ensemble et l'accessibilité aux services.

94 La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue allait d'ailleurs en ce sens (Québec, 2002, p. 5).

## 4.1 Des principes à prendre en compte pour le développement du système éducatif

Les travaux de préparation de cet avis ont permis de dégager des principes qui soutiennent une approche systémique tournée vers les familles immigrantes, leurs besoins et leur situation dans le déploiement de l'offre de services. Pour le Conseil, ces principes devraient régir l'ensemble du système éducatif pour accroître son apport. Ils sous-tendent également les recommandations formulées dans ce chapitre.

- S'il a une portée majeure pour le Québec, puisqu'il concerne la contribution économique, professionnelle, sociale, citoyenne et culturelle, l'enjeu de l'inclusion des familles immigrantes touche également leur bien-être et la réussite de leur projet migratoire. Le Conseil est d'avis que l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes constitue une question prioritaire, mais qu'elle doit s'effectuer tout d'abord en tenant compte de leurs compétences et de leurs aspirations pour que ces familles puissent s'épanouir dans leur société d'accueil et y atteindre leur plein potentiel. La priorité accordée à l'emploi ne doit pas entraîner la mise à l'écart des autres dimensions de leur projet migratoire. Par conséquent, le Conseil estime que **la réalisation du projet migratoire et les aspirations des familles doivent être priorisées dans leurs parcours éducatifs**.
- L'immigration est un processus long et complexe qui peut être parsemé de détours et d'obstacles. **Le système éducatif doit agir comme un accélérateur de l'inclusion** et diriger les personnes immigrantes, à partir d'un portrait éclairé de leurs besoins, vers les parcours éducatifs appropriés leur permettant d'atteindre leurs objectifs dans des délais raisonnables, sans pour autant normer le temps nécessaire ou le parcours à entreprendre, puisque chacune d'entre elles a ses caractéristiques et aspirations propres. L'approche à retenir est axée sur l'éducation tout au long et au large de la vie, puisque des besoins divers peuvent surgir à différents moments.
- **L'inclusion des familles immigrantes demande un engagement réel des différentes parties** : les personnes immigrantes elles-mêmes, l'appareil d'État et la société en général, dont ses milieux de travail et de l'éducation. Cet engagement doit se traduire par des actions ancrées en éducation et s'adressant à chacune de ces parties. L'inclusion des familles issues de l'immigration ne peut reposer sur leurs seules épaules.
- Pour de nouveaux arrivants, se retrouver dans les méandres du système d'éducation ou de la société d'accueil pose plusieurs défis, même pour ceux venant de sociétés occidentales ou parlant le français. Compte tenu de la situation d'adaptation à une nouvelle société dans laquelle ils se trouvent, leur autonomie est souvent surestimée et leurs choix, mal éclairés. **L'accroissement de la littératie et du pouvoir d'agir dans le contexte du Québec doit être soutenu par des actions et des moyens appropriés**, notamment par un accompagnement adapté permettant de s'approprier les particularités de la société.
- Il importe que le **système éducatif**, dans les réponses proposées, **prenne en compte la situation familiale** qui conditionne chaque parcours. Une telle approche amène notamment à examiner les conditions (ex. : présence de services de garde ou d'un soutien financier) et les modalités (ex. : formation en ligne ou en présentiel, horaires, lieux de formation) de formation pour tenir compte de la réalité et des responsabilités des nouveaux arrivants.

## Les demandeuses et les demandeurs d'asile : une population dont les besoins éducatifs sont à prendre en considération

Au cours de ses travaux, le Conseil a été à même de constater que les demandeuses et les demandeurs d'asile (voir la [section 1.2.1](#)) sont nombreux à exprimer des besoins éducatifs auprès des organismes et des établissements d'enseignement du système éducatif. Leur présence a été notée dans plusieurs régions.

L'attente est longue (environ deux ans) avant que ces personnes reçoivent une réponse de la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada. Dans l'intervalle et avec l'espoir de pouvoir s'établir au Québec, plusieurs cherchent un emploi. Pour ce faire, le recours à des services d'employabilité ou de francisation, par exemple, peut être requis. Étant donné leur statut, l'accès à des services de nature éducative est restreint, même en ce qui a trait aux cours de francisation. Dans les faits, lorsque leurs ressources professionnelles sont disponibles, plusieurs organismes leur offrent tout de même des services qui ne font pas partie de ceux prévus et financés pour cette catégorie d'immigration, notamment en matière d'emploi.

Étant donné que leur présence au Québec n'est pas une réalité marginale et qu'ils participent à sa vie économique et à sa prospérité, le Conseil estime que des travaux portant sur l'accès à des services éducatifs pour les demandeuses et les demandeurs d'asile devraient être menés pour mieux cerner cette problématique dans le contexte actuel.

## 4.2 Des recommandations qui traduisent trois idées-forces

L'immigration recèle un potentiel important pour l'avenir de la société. Pour que ce potentiel s'exprime, le Québec cherche à faciliter l'inclusion des familles et des personnes immigrantes afin que leurs membres deviennent des citoyennes et des citoyens à part entière dans une société qui reconnaît la diversité et que leur participation soit la plus grande possible dans toutes les sphères, comme l'avance notamment la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion (Québec, 2015a, p. 15).

**Pour tendre vers cet objectif, la société québécoise et ses différents ordres de gouvernement doivent favoriser les parcours d'intégration socioprofessionnelle les plus courts possibles qui permettent aux personnes immigrantes d'éviter la dévalorisation de leurs acquis et de leurs compétences ou la déqualification, et de leur assurer rapidement une place sur le marché du travail à la hauteur de leurs aspirations et de leur bagage. Il importe également de soutenir leurs efforts d'apprentissage et d'appropriation de la société québécoise.**



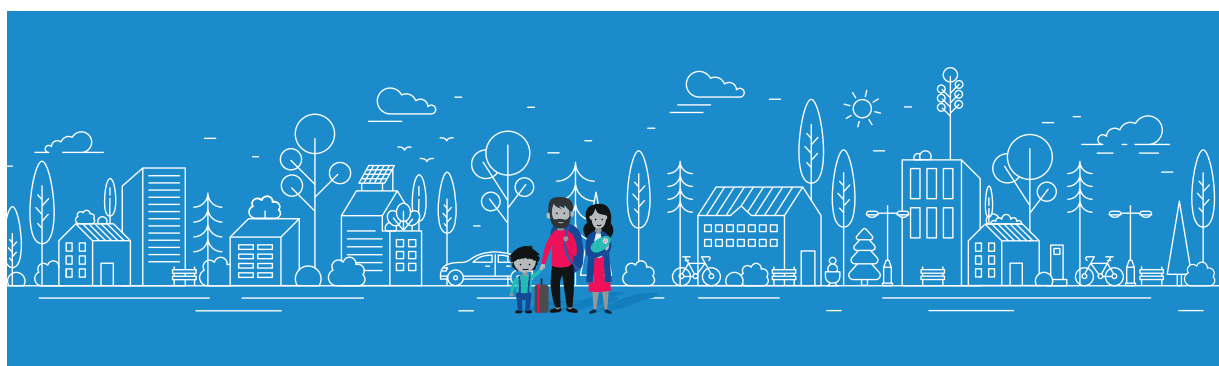
Le système éducatif<sup>95</sup>, dont une bonne part s'adresse en propre aux adultes, constitue un moyen phare de soutenir l'inclusion des familles et des personnes immigrantes dans toutes les dimensions de leur vie. Le Conseil considère que son apport peut toutefois être accru. Trois idées-forces regroupent les recommandations qu'il formule pour :

1. mieux accompagner les familles immigrantes dans l'apprentissage de la société québécoise;
2. œuvrer à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes et faire reconnaître leur valeur sur le marché du travail;
3. assurer la cohérence et la convivialité de l'offre éducative et favoriser l'engagement de la société tout entière.

Les recommandations formulées par le Conseil s'inscrivent dans une vision systémique, les unes renforçant les autres. Les deux premières idées-forces sont liées au développement des services éducatifs offerts aux personnes réfugiées et immigrantes dans deux dimensions importantes de leur processus migratoire. La dernière idée-force soulève le besoin de donner un sens commun à l'action et d'outiller l'ensemble de la société pour accroître son caractère inclusif.

L'essor d'une société inclusive sous-entend une certaine transformation lui permettant de mieux accueillir la diversité issue de l'immigration. À ce titre, les recherches entreprises soulèvent des besoins éducatifs pour les acteurs du système éducatif, ceux du marché du travail et la population du Québec. Par conséquent, certaines des recommandations formulées concrétisent l'idée d'une responsabilité partagée en matière d'inclusion, celle-ci reposant, entre autres, sur un système éducatif lui-même inclusif (CSE, 2017, p. 1).

Le Conseil tient finalement à souligner que les recommandations formulées dans cet avis, qu'il souhaite avant tout porteuses pour l'inclusion des personnes immigrantes, peuvent également être bénéfiques à d'autres groupes de la société. Elles traduisent une préoccupation spécifique à l'égard des nouveaux arrivants, dont la situation particulière demande des actions qui s'adressent précisément à eux, mais elles contribuent également à une réflexion concernant le déploiement de services, de mesures et de programmes à caractère universel.



95 Rappelons que la **notion de système éducatif** fait référence, dans cet avis, à l'ensemble des milieux qui offrent des activités d'apprentissage ou d'éducation formelles, non formelles ou informelles aux adultes, dont les établissements du réseau de l'éducation, les organisations du milieu communautaire ainsi que celles liées au travail et à l'emploi. La **notion de services éducatifs**, quant à elle, renvoie ici à l'ensemble des services, des programmes, des mesures et des dispositifs proposés par les acteurs du système éducatif.

## 4.2.1 Mieux accompagner les familles immigrantes dans l'apprentissage de la société québécoise

### La maîtrise du français dans le contexte québécois

#### Considérant :

- que la *Charte de la langue française* fait du français « la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires » (Québec, 2020) et que la maîtrise de cette langue au Québec constitue une assise importante favorisant l'inclusion des familles immigrantes dans les différentes sphères de la société et leur participation à celles-ci;
- que l'acquisition des différents registres du français en usage au Québec, dont la langue vernaculaire, est un processus qui demande du temps et l'adoption d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie misant sur différents modes et lieux d'apprentissage ainsi que sur la multiplication des occasions qui permettent aux adultes d'atteindre les niveaux de maîtrise pouvant soutenir la réalisation des divers objectifs qu'ils se fixent, lesquels varient dans le temps;
- que des moyens d'acquérir et de parfaire les compétences en français existent avant et après l'arrivée au Québec, mais que leur accessibilité peut être restreinte, notamment hors des grands centres urbains;
- que la maîtrise de la langue française se pose souvent en obstacle à l'intégration socioéconomique des nouveaux arrivants et que des initiatives et une offre de services éducatifs permettant notamment leur apprentissage en milieu de travail ont fait leurs preuves, mais que l'engagement des employeurs est à parfaire à cet égard;
- que certaines personnes ne sont pas rejointes par l'offre actuelle permettant l'apprentissage du français, notamment des femmes, et peuvent se trouver marginalisées;
- que les particularités des personnes faiblement alphabétisées, peu scolarisées ou dont la langue maternelle est éloignée du français demandent d'être mieux prises en compte;
- que l'offre gouvernementale de francisation a été améliorée au cours des dernières années et qu'un plus grand nombre de personnes y ont recours;
- que des efforts de mise en lumière des possibilités de francisation ont été consentis au cours des dernières années et que des travaux de mise en place d'un guichet unifié d'accès aux services gouvernementaux de francisation sont en cours, mais qu'une partie de l'offre reste à mieux faire connaître;
- que plusieurs ministères et organismes gouvernementaux sont engagés dans le développement des compétences en français par leurs mesures et leurs programmes, et qu'il importe d'assurer la cohérence et la complémentarité des actions à cet égard,

#### Recommandation 1

**le Conseil recommande** à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration et au ministre responsable de la Langue française, en collaboration avec le ministre de l'Éducation, la ministre de l'Enseignement supérieur, le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et leurs partenaires :

- de poursuivre les efforts entrepris pour augmenter la connaissance du français chez les personnes immigrantes en élaborant, de façon concertée, une stratégie gouvernementale visant à :
  - faire connaître à toutes et à tous, à des moments opportuns tout au long de leurs parcours, l'ensemble des moyens d'apprentissage du français qui sont disponibles;
  - assurer la disponibilité de services de francisation en région;
  - développer l'offre de façon à couvrir les besoins diversifiés d'apprentissage détectés, dont le besoin d'une maîtrise avancée du français, notamment en mobilisant les milieux de travail pour mettre en place des approches d'alternance travail-francisation et travail-études.

## L'accompagnement

### Considérant :

- que de nombreuses familles et personnes immigrantes ne connaissent pas les services éducatifs qui peuvent contribuer, avant ou après leur arrivée au Québec, à faciliter leur processus d'adaptation et qu'à ce titre, un accompagnement, dont l'intensité et la forme seraient personnalisées, faciliterait leur parcours;
- que cet accompagnement, réalisé dans une approche inclusive avec les personnes immigrantes, constitue en lui-même une démarche éducative contribuant au développement du pouvoir d'agir;
- que l'accueil et l'accompagnement ont avantage à être entrepris avant même l'arrivée des familles au Québec pour amorcer l'appropriation de ses cadres culturels ainsi que pour valider la possibilité de réaliser un projet professionnel et l'actualiser au besoin, notamment pour les personnes qui souhaitent exercer un métier ou une profession réglementés;
- que les organismes communautaires qui offrent des services d'accueil, d'installation et d'intégration représentent un repère important pour les familles immigrantes dans le déroulement de leurs parcours et qu'ils constituent un élément central du système éducatif par le référencement qu'ils effectuent vers les ressources dont les nouveaux arrivants ont besoin et par l'approche globale que plusieurs déploient;
- que l'accompagnement recherché doit se traduire par un continuum de services éducatifs personnalisés reposant sur l'expertise et les initiatives des établissements et des organisations des milieux communautaire, de l'éducation et de l'emploi déjà engagés à l'échelle locale, régionale et nationale;
- que la mise en place du service Accompagnement Québec vise l'accompagnement des familles avant et après leur arrivée ainsi qu'une meilleure complémentarité de l'action gouvernementale, mais que les effets de ce service ne sont pas encore connus,

### Recommandation 2

**le Conseil recommande** à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, en collaboration avec le ministre de l'Éducation, la ministre de l'Enseignement supérieur et le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

- de poursuivre le déploiement du service Accompagnement Québec afin de rejoindre le plus grand nombre possible de personnes immigrantes intéressées avant même leur arrivée au pays et de maintenir cet accompagnement aussi longtemps que nécessaire après leur installation en mobilisant, dans chaque région, l'ensemble des acteurs du système éducatif pour faciliter le déploiement de continums de services éducatifs personnalisés et en s'assurant de faire connaître aux nouveaux arrivants, à des moments opportuns de leurs parcours, les services pertinents, notamment ceux des organismes communautaires.

## L'accessibilité de l'information et l'accompagnement au sein des organisations

### Considérant :

- que les nouveaux arrivants, qu'ils soient francophones ou non, voient apparaître des obstacles dans leur parcours en raison d'une information difficile à obtenir, à comprendre et à évaluer concernant des besoins éprouvés ou des services éducatifs requis et qu'ils doivent de surcroît composer avec une multitude de sources d'information, certaines officielles, d'autres informelles;
- que les compétences en lecture, en écriture et en littératie numérique des personnes immigrantes, qu'elles doivent déployer dans un contexte nouveau, sont souvent surévaluées, alors même que l'information, peu importe sa provenance, se trouve principalement sur Internet sous forme écrite,

### Recommandation 3

**le Conseil recommande** aux ministères, aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux acteurs des milieux communautaire et de l'emploi appelés à offrir des services aux familles et aux personnes immigrantes :

- de prendre les moyens nécessaires pour mettre en place ou parfaire, à l'échelle organisationnelle, un environnement inclusif soucieux d'accompagner ces personnes selon leurs besoins, de diffuser, par une diversité de moyens de communication, une information claire, à jour et simple à propos de leurs services et de soutenir les nouveaux arrivants dans leurs démarches visant le rehaussement de la littératie numérique et des compétences linguistiques.

## L'apprentissage du fonctionnement de la société et de ses cadres de référence

### Considérant :

- que l'appropriation des cadres de référence de la société d'accueil et l'accroissement de la littératie dans divers domaines contribuent au développement du pouvoir d'agir des familles et des personnes immigrantes ainsi qu'à l'augmentation de leur participation à la vie collective;
- que la formation structurée et l'apprentissage pratique, par exemple par le jumelage interculturel, accélèrent ce processus d'apprentissage du fonctionnement du Québec ainsi que de ses cadres de référence culturels et favorisent la création de liens et de réseaux;
- que le MIFI a récemment étendu à l'ensemble des régions son réseau de partenaires offrant la session Objectif intégration, qui permet des apprentissages utiles pour l'inclusion;
- que l'offre existante ne rejoint pas toutes les personnes immigrantes et qu'elle ne couvre pas l'ensemble des besoins d'apprentissage à propos de la société québécoise;
- que, dans certaines régions, une telle offre et les collaborations requises restent à développer ou sont à enrichir,

### Recommandation 4

**le Conseil recommande** aux acteurs de tous les milieux appelés à œuvrer auprès des familles et des personnes immigrantes, avec la collaboration de la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration :

- de se concerter dans leurs régions respectives pour :
  - faire connaître et offrir à toutes les familles et les personnes immigrantes des occasions d'interaction et des moyens d'apprentissage variés permettant de mieux comprendre et de s'appropriier la société québécoise, ses cadres de référence et son fonctionnement;
  - documenter les bonnes pratiques mises en œuvre et les diffuser dans les milieux concernés.

## 4.2.2 Œuvrer à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes et faire reconnaître leur valeur sur le marché du travail

### L'orientation éducative et professionnelle

#### Considérant :

- que des services d'orientation peuvent agir de façon déterminante sur l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants;
- qu'une démarche d'orientation réalisée avant l'arrivée au Québec ou rapidement dans le parcours permet de valider ou d'établir un projet professionnel et de déterminer les moyens éducatifs favorisant une intégration socioprofessionnelle rapide à la hauteur des compétences et des aspirations des personnes immigrantes;
- que, sans le soutien professionnel offert et les repères fournis par des services d'orientation, les démarches d'intégration socioprofessionnelle entreprises par des personnes immigrantes sont souvent inefficaces;
- que certaines voies de formation qui permettent l'actualisation des compétences sont méconnues des personnes immigrantes et que certains de ces services éducatifs peuvent favoriser l'intégration en emploi de personnes peu scolarisées ou dont l'expérience professionnelle concerne surtout du travail non spécialisé;
- que plusieurs organisations offrent des services d'orientation, mais que toutes les personnes immigrantes n'y ont pas accès aux moments appropriés dans leur parcours, que ce soit en raison d'une méconnaissance, d'un manque de disponibilité des ressources professionnelles ou de critères d'admissibilité restrictifs;
- que les services d'orientation ne sont pas facilement accessibles aux personnes immigrantes dans toutes les régions du Québec;
- que le déploiement du service Accompagnement Québec pourrait faciliter l'accessibilité aux services d'orientation éducative et professionnelle,

#### Recommandation 5

**le Conseil recommande** à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, en collaboration avec le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur :

- de faire connaître et d'offrir sans frais, dans toutes les régions, des services d'orientation éducative et professionnelle à toutes les personnes qui le souhaitent le plus tôt possible dans leur processus migratoire et, ensuite, lorsque cela sera nécessaire pour assurer l'atteinte de leurs objectifs professionnels par un parcours optimal.

## La reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec

### Considérant :

- que les dispositifs permettant de formaliser la reconnaissance des acquis et des compétences peuvent avoir un effet positif important sur l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, notamment pour mettre en valeur les études effectuées et l'expérience acquise hors du Québec sur le marché du travail;
- que l'offre de reconnaissance des acquis et des compétences est méconnue, que certains de ses dispositifs sont peu sollicités, que la diversité de ses modalités et de ses finalités lui donne un caractère complexe et qu'y recourir demande souvent du soutien professionnel;
- que des organisations travaillent à mieux faire connaître ce type de reconnaissance auprès des nouveaux arrivants et des employeurs ainsi qu'à favoriser l'essor de telles pratiques;
- que les acteurs interpellés par la mise en œuvre des dispositifs de reconnaissance sont nombreux et qu'une concertation accrue améliorerait la portée de leur action;
- qu'une meilleure synergie entre les établissements d'enseignement, les organisations du secteur de l'emploi et les milieux de travail permettrait la mise en commun des efforts visant le développement et la reconnaissance des compétences manquantes, ce qui bénéficierait autant aux personnes immigrantes qu'aux employeurs affectés par la rareté de main-d'œuvre;
- que de nombreux obstacles freinent l'acquisition de la formation d'appoint ou de la formation manquante nécessaire pour obtenir la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences par un ordre professionnel ou dans le cadre d'un programme de formation professionnelle ou technique;
- qu'à l'enseignement universitaire, la reconnaissance des acquis a une portée limitée et que des efforts sont actuellement déployés par les établissements pour la développer;
- que l'évaluation comparative des études effectuées à l'étranger réalisée par le MIFI est fréquemment confondue par les personnes immigrantes, plusieurs la considérant comme une reconnaissance officielle des études, et qu'elle contribue peu à leur intégration socioprofessionnelle puisqu'elle est méconnue des employeurs;
- que plusieurs personnes immigrantes, peu importe leur expérience ou leur scolarité, bénéficieraient de la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, sans égard à leur adéquation complète avec un référentiel québécois, mais qu'aucun outil reconnu par les employeurs ne permet de les évaluer et de les mettre en valeur à des fins d'intégration en emploi;
- que de nouvelles formes et de nouveaux outils de reconnaissance et de mise en valeur des compétences émergent et méritent une attention, notamment pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes;
- que des moyens d'accroître la reconnaissance des acquis et des compétences seraient bénéfiques à la population québécoise en général,

### Recommandation 6

**le Conseil recommande** à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, en collaboration avec le ministre de l'Éducation, la ministre de l'Enseignement supérieur et le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

- de poursuivre les efforts visant à mieux faire connaître aux personnes immigrantes et aux employeurs l'offre de reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que la valeur de ces processus.

### Recommandation 7

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur, au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration et à l'Office des professions du Québec, en collaboration avec les acteurs engagés dans la reconnaissance des acquis et des compétences :

- de prendre collectivement les moyens d'améliorer et de faciliter, à tous les ordres d'enseignement et pour tous les métiers et professions, la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec chez toutes les personnes immigrantes en examinant et en révisant l'offre globale pour clarifier ses finalités, élargir sa portée, bonifier ses modalités et assurer, par une variété de moyens, l'actualisation des compétences ou l'accès à une formation manquante ou d'appoint.

### Recommandation 8

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur et au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

- en s'inspirant de modèles conçus ici et dans d'autres juridictions, de mener les recherches nécessaires pour développer et mettre en œuvre une approche permettant de mettre en lumière, de légitimer, de consigner et de rendre visibles l'ensemble des compétences professionnelles issues des études ou de l'expérience des adultes immigrants, pour faciliter leur analyse par les employeurs et, ainsi, favoriser l'intégration de ces personnes dans des emplois à la hauteur de leurs compétences<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> En décembre 2020, le Conseil a mandaté la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue pour l'élaboration d'un avis portant sur cette question.



## Les milieux de travail comme lieux d'apprentissage, de reconnaissance et de formation

### Considérant :

- que l'apprentissage, la reconnaissance et la formation en milieu de travail favorisent l'intégration et le maintien en emploi ainsi que la mobilité professionnelle des personnes immigrantes et qu'ils peuvent également répondre aux besoins d'employeurs touchés par la rareté de main-d'œuvre qui existe dans certains secteurs de l'économie;
- que les approches de formation visant l'intégration socioprofessionnelle et reposant sur des stages, l'alternance travail-études ou encore la formation ou l'apprentissage en milieu de travail comportent de nombreux avantages pour les nouveaux arrivants et constituent une voie à préconiser, notamment pour l'actualisation de leurs compétences, l'accroissement de leur maîtrise des différents registres du français et de leur littératie dans le contexte québécois, leur compréhension de la culture du travail et l'obtention d'une expérience québécoise;
- que des organisations des milieux communautaire, de l'éducation et de l'emploi promeuvent et déploient avec succès des projets permettant l'intégration et le maintien en emploi ainsi que la mobilité professionnelle des personnes immigrantes, en collaboration avec des milieux de travail, et qu'il y a lieu de poursuivre le développement de telles initiatives qui rejoignent des personnes aux caractéristiques variées;
- que la supervision, l'accompagnement et le suivi constituent des facteurs de réussite sur lesquels miser pour maximiser les effets de l'apprentissage et de la formation en milieu de travail ainsi qu'accroître l'intérêt des employeurs pour l'embauche de personnes immigrantes ou l'accueil de stagiaires issus de l'immigration, notamment dans le cas des personnes visant l'obtention du permis d'exercice d'une profession ou d'un métier réglementés,

### Recommandation 9

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur, au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, à la Commission des partenaires du marché du travail et à l'Office des professions du Québec :

- d'établir une stratégie conjointe visant à mobiliser les employeurs ainsi que les acteurs de l'éducation et de l'emploi pour soutenir l'intégration socioéconomique des personnes immigrantes par le développement et le déploiement de projets de même que de services éducatifs ancrés dans les milieux de travail et :
  - permettant l'apprentissage, la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que la formation;
  - s'appuyant notamment sur des stages, des formules d'alternance travail-études et de la formation en emploi.

### Recommandation 10

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur et au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

- d'améliorer et d'accroître la supervision, l'accompagnement et le suivi offerts aux personnes immigrantes pendant et après les parcours d'apprentissage ou de formation en milieu de travail, en assurant à ces fins un soutien financier adéquat aux organismes spécialisés en employabilité et aux établissements d'enseignement.

## L'inclusivité des milieux de travail

### Considérant :

- que les milieux de travail constituent d'emblée des milieux d'apprentissage pour les personnes immigrantes, notamment en ce qui a trait à la langue, aux cadres de référence de la société, aux attitudes attendues au travail et aux compétences en lien avec une profession ou un métier;
- que des ressources éducatives existent pour appuyer ce caractère de milieu apprenant, notamment par des services offerts aux entreprises et des programmes d'incitation financière, mais qu'elles sont mal connues et insuffisamment sollicitées par les employeurs, en particulier du côté des PME;
- que des pratiques à caractère discriminatoire en milieu de travail nuisent à l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes et que le soutien offert aux employeurs par le système éducatif est essentiel pour qu'ils transforment leurs pratiques, adaptent les milieux de travail à la diversité ethnoculturelle croissante et contribuent à l'essor d'une société plus inclusive;
- que les transformations nécessaires pour créer des milieux de travail plus inclusifs peuvent également être appuyées par la formation interculturelle et le développement d'outils s'adressant autant aux équipes de travail qu'aux équipes de direction ou de gestion des ressources humaines;
- que certaines organisations du système éducatif, dont des organismes communautaires et les services aux entreprises liés aux différents réseaux des ministères, sont outillées pour soutenir les milieux de travail qui intègrent des personnes immigrantes;
- la mise en place récente du service Entreprises Québec, qui vise à faciliter l'accès à l'information concernant l'offre gouvernementale pour les entrepreneurs,

### Recommandation 11

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur, au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, en collaboration avec les services aux entreprises de leurs réseaux respectifs et les organisations interpellées :

- de prendre collectivement les moyens de mieux faire connaître aux employeurs l'offre de services éducatifs et de programmes incitatifs, en particulier auprès des petites et moyennes entreprises, et de la développer pour favoriser l'inclusion dans les milieux de travail de personnes issues de l'immigration ainsi que soutenir les changements organisationnels et la formation nécessaires pour mieux les accueillir.

### 4.2.3 Assurer la cohérence et la convivialité de l'offre éducative et favoriser l'engagement de la société tout entière

#### La synergie et la cohérence des actions

##### Considérant :

- l'importance de l'immigration pour assurer le développement économique, social et culturel du Québec ainsi que sa croissance démographique;
- que le système éducatif est caractérisé par un grand nombre d'encadrements ainsi que par la présence de multiples acteurs dont la synergie des actions pourrait être améliorée;
- que, pour favoriser le déploiement d'un système éducatif qui soutient l'inclusion des personnes immigrantes, il importe que l'action gouvernementale adopte des orientations communes, que les acteurs concernés accroissent le travail dans la concertation et la collaboration et que l'offre gagne en souplesse pour permettre le déploiement de continuums de services personnalisés soutenant l'engagement et la réussite éducative;
- que la cohérence des règles administratives et budgétaires des différents ministères et organismes qui soutiennent l'offre de services éducatifs gagnerait à être accrue pour favoriser la concertation et la collaboration entre acteurs ainsi que la complémentarité des services;
- que des obstacles administratifs ou budgétaires peuvent nuire à l'accès à des services éducatifs requis ou à leur déploiement, notamment hors des grands centres urbains, ce qui crée des discontinuités dans les parcours éducatifs;
- les effets positifs des améliorations récemment apportées à la gestion interministérielle de certains programmes, par exemple en matière de soutien financier à la francisation;
- le rôle structurant qu'une nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes pourrait avoir au regard du système éducatif pour favoriser la réussite éducative des personnes immigrantes ainsi que de l'ensemble des adultes,

#### Recommandation 12

**le Conseil recommande** au gouvernement, en collaboration avec les acteurs interpellés :

- de faire de l'éducation et de l'apprentissage favorisant l'inclusion des familles immigrantes une priorité inscrite dans une politique gouvernementale d'éducation des adultes permettant d'assurer la complémentarité des services éducatifs et, à ce titre, d'examiner ensemble les règles administratives et budgétaires pour accroître la cohérence des actions et mieux prendre en compte la réalité des familles immigrantes.

## L'accompagnement des personnes immigrantes et le référencement intersectoriel

### Considérant :

- que le système éducatif dispose d'une vaste offre de services pouvant contribuer à l'inclusion des familles et des personnes immigrantes, mais que ses différentes composantes sont insuffisamment articulées entre elles, notamment en raison de collaborations, d'une concertation et d'un référencement insuffisants entre les services et les acteurs;
- que l'inclusion des familles et des personnes immigrantes ainsi que la réussite éducative de ces dernières doivent relever d'une responsabilité assumée collectivement par tous les acteurs du système éducatif;
- que l'accompagnement rehaussé des familles et des personnes immigrantes doit être une préoccupation de tous les acteurs du système éducatif, notamment pour les conseiller, détecter des besoins et les diriger vers les bons endroits;
- que des initiatives d'accompagnement, des collaborations et des lieux de concertation existent déjà dans différentes régions, qu'ils ont des effets positifs et qu'ils favorisent une meilleure connaissance mutuelle des offres, une interconnexion des services éducatifs ainsi qu'une maximisation des efforts en faveur des familles et des personnes immigrantes;
- que le rapprochement des acteurs est incontournable pour favoriser le déploiement de continuums de services éducatifs qui permettent aux familles et aux personnes immigrantes de se réaliser et de participer au Québec,

### Recommandation 13

**le Conseil recommande** aux établissements d'enseignement ainsi qu'aux acteurs des milieux communautaire et de l'emploi appelés à offrir des services aux familles et aux personnes immigrantes :

- de porter une attention accrue à l'accompagnement et au suivi des nouveaux arrivants qui fréquentent leurs organisations et de renforcer, dans leurs régions respectives, la concertation, le référencement et les collaborations requis pour répondre de façon personnalisée à l'ensemble des besoins des familles et des personnes immigrantes et, ainsi, favoriser la réussite éducative et l'inclusion.

## Les conditions favorisant la réussite éducative

### Considérant :

- que les conditions de vie des familles immigrantes au cours des premières années suivant leur installation sont souvent marquées par des situations de pauvreté et un sentiment d'urgence peu propices à des démarches éducatives réfléchies favorisant l'inclusion et l'intégration socioprofessionnelle;
- que le soutien financier associé à certains services éducatifs est insuffisant ou inexistant;
- que le déploiement d'occasions d'apprentissage à proximité des milieux de vie des familles immigrantes ou aisément accessibles par le transport en commun a des effets positifs sur l'engagement;
- que l'accès à des services de garde ou à des haltes-garderies ainsi que les coûts qui y sont associés influencent le choix de certaines personnes de s'engager en formation;
- que les obstacles relevés touchent plus particulièrement les femmes, qui sont souvent celles qui remettent leur projet personnel à plus tard et se trouvent marginalisées;
- que l'éducation est un vecteur d'inclusion dans la société d'accueil et qu'à ce titre, il importe de soutenir la participation des adultes immigrants,

### Recommandation 14

**le Conseil recommande** à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, en collaboration avec les partenaires gouvernementaux qui offrent des services éducatifs aux familles immigrantes :

- de s'assurer que l'engagement et la réussite des personnes immigrantes dans des démarches éducatives structurées, en particulier des femmes, soient soutenus aux moments opportuns par des conditions qui permettent de s'y consacrer pleinement et qui prennent en considération leur réalité familiale.

## L'apprentissage du vivre-ensemble

### Considérant :

- que, pour favoriser l'inclusion des familles immigrantes et la réalisation de leurs projets migratoires, il apparaît nécessaire de dépasser l'engagement de l'État, qui, sans celui des différents milieux et de la population, risque de ne pas atteindre les objectifs poursuivis;
- que la diversité culturelle est croissante au Québec et que des besoins se font sentir pour lutter contre différentes formes de discrimination et favoriser une meilleure compréhension mutuelle des cadres de référence afin de soutenir la construction d'interactions courtoises, réciproques et sensibles à la réalité de l'autre;
- que le passage du Québec à l'ère du numérique soulève pour les nouveaux arrivants, mais aussi pour la population québécoise, des défis de citoyenneté particuliers touchant l'agir éthique;
- que l'approche du vivre-ensemble mise en avant par le Québec, soit l'interculturalisme, demande une ouverture de la population native aux cultures portées par celle issue de l'immigration et l'engagement dans des espaces partagés, et que l'essor d'une société inclusive demande de comprendre l'immigration, les parcours des personnes accueillies et la diversité de leurs réalités;
- que l'inclusion des nouveaux arrivants et leur capacité à exercer la citoyenneté reposent sur la reconnaissance par la population native de l'égalité, ce qui sous-entend une meilleure connaissance des droits de la personne ainsi que des droits économiques et sociaux par l'ensemble de la population du Québec;
- qu'une meilleure compréhension de la réalité de l'immigration permettrait aux milieux de travail de mieux s'adapter pour favoriser l'inclusion de travailleuses et de travailleurs immigrants;
- que plusieurs acteurs du système éducatif contribuent à sensibiliser et à outiller la population, mais qu'il y a lieu d'accroître la portée de cette action pour rejoindre les personnes de tous âges, jeunes et adultes, par le déploiement accru d'activités, de projets et d'espaces favorisant l'apprentissage pratique du vivre-ensemble et la compréhension des réalités immigrantes,

### Recommandation 15

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur, à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration et au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale :

- de faire de l'enjeu du vivre-ensemble une préoccupation portée par l'ensemble du système éducatif et d'enrichir les moyens existants de formation interculturelle, d'éducation aux droits ainsi que d'éducation à la citoyenneté à l'ère du numérique.

### Recommandation 16

**le Conseil recommande** aux acteurs économiques et aux organisations syndicales :

- de poursuivre et d'accroître leurs actions visant à sensibiliser et à outiller les milieux de travail pour soutenir l'inclusion des personnes immigrantes en emploi et dans la société.

## La formation du personnel et une diffusion optimale de l'information pour les intervenantes et les intervenants

### Considérant :

- que des compétences particulières sont requises pour accueillir et conseiller adéquatement les familles et les personnes immigrantes, les accompagner, leur offrir des services d'orientation ou leur enseigner;
- qu'il importe, pour les intervenantes et les intervenants, de comprendre le processus d'immigration et la réalité des familles immigrantes ainsi que de s'outiller pour mettre en relief les cadres de référence en interaction afin d'offrir des services adaptés et personnalisés;
- que l'intervention en contexte interculturel est abordée dans de nombreux programmes d'études menant à plusieurs professions associées au système éducatif, mais que des besoins de formation continue existent tout de même pour l'acquisition ou la mise à jour des compétences requises;
- que le développement de compétences interculturelles et l'acquisition d'une connaissance de la réalité des personnes immigrantes par les acteurs du système éducatif qui ne sont pas directement en lien avec ces dernières, dont le personnel de direction ou de gestion, sont également importants pour s'assurer d'élaborer une offre de services adaptée;
- qu'une offre de formation continue à l'intention des intervenants et des gestionnaires est notamment déployée par des organismes communautaires œuvrant auprès de personnes immigrantes (ex. : la TCRI et ses membres) et par certains établissements d'enseignement postsecondaire;
- que le système éducatif est complexe et que l'information à son sujet est peu centralisée et difficile à maîtriser et à garder à jour pour les intervenantes et les intervenants des différentes organisations qui offrent des services d'accueil, de conseil, d'orientation et de référence aux personnes immigrantes, notamment en ce qui a trait aux dispositifs de reconnaissance des compétences et des voies permettant l'actualisation des compétences dans le contexte québécois,

### Recommandation 17

**le Conseil recommande** aux acteurs du système éducatif appelés à offrir des services aux familles et aux personnes immigrantes :

- de tenir périodiquement des activités de formation et de perfectionnement à l'intention de tout leur personnel, afin qu'il détienne les compétences interculturelles requises ainsi qu'une compréhension adéquate de la réalité des personnes immigrantes au Québec.

### Recommandation 18

**le Conseil recommande** au ministre de l'Éducation, à la ministre de l'Enseignement supérieur, au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale ainsi qu'à la ministre de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration :

- de s'assurer que les intervenantes et les intervenants de leurs réseaux respectifs qui offrent des services d'accueil, de conseil, d'orientation et de référence aux personnes immigrantes dans le système éducatif disposent aisément d'une information qui soit claire, à jour et cohérente sur l'ensemble de l'offre de services.



## Conclusion

L'inclusion des familles réfugiées et immigrantes constitue un enjeu important pour le Québec. L'apport de l'immigration à sa prospérité et à sa vitalité en dépend, tout comme le bien-être de ces familles qui souhaitent y participer et s'y épanouir.

L'immigration est un processus exigeant pour plusieurs personnes qui doivent réaliser des apprentissages multiples visant à faciliter les transitions nécessaires à leur adaptation. La mise en œuvre de leur projet migratoire, formé avant même leur arrivée au Québec, constitue également un défi pour plusieurs personnes. En somme, dans bien des cas, ce sont pratiquement toutes les dimensions de la vie qui sont remises au jeu par la transition entre deux sociétés. Les six parcours fictifs que le Conseil expose dans son avis l'illustrent bien et mettent en relief certains obstacles rencontrés par de nombreuses familles.

Actuellement, en raison de leurs caractéristiques, certaines familles immigrantes connaissent un parcours d'inclusion plus fluide au Québec, en particulier en ce qui a trait à leur intégration socioéconomique. C'est, entre autres, le cas des personnes visées par l'Entente en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles, conclue entre la France et le Québec, qui facilite l'accès à des professions et à des métiers réglementés (arrangements de reconnaissance mutuelle). Les propositions du Conseil visent à mettre en place, pour l'ensemble des nouveaux arrivants, des conditions qui permettent une meilleure fluidité des parcours et qui favorisent le déploiement de continuums de services éducatifs relatifs à toutes les sphères de la vie qui soient adaptés à leurs besoins et à leurs réalités.

La visée d'une société inclusive pour les nouveaux arrivants constitue un enjeu de taille auquel le Québec accorde de l'importance. Le système éducatif – conceptualisé dans un sens large – fait partie des moyens proposés pour favoriser l'inclusion des personnes immigrantes. Il occupe d'ailleurs un rôle central à ce titre, comme le montrent les parcours de familles documentés. L'étendue de l'offre déployée par différents acteurs permet de couvrir un très grand nombre de besoins éducatifs découlant du processus migratoire. Le portrait des services éducatifs auxquels les adultes nouvellement arrivés peuvent recourir souligne la diversité des moyens disponibles pour soutenir leur inclusion et la réalisation de leurs projets de vie au Québec.

Toutefois, ces services demandent constamment d'être réévalués et ajustés pour une meilleure réponse à leurs objectifs. Le Conseil a donc entrepris un examen de l'apport de l'éducation des adultes à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes. L'approche adoptée place les besoins et les aspirations de ces dernières au cœur des préoccupations et les envisage comme étant le pivot autour duquel la réussite éducative devrait être pensée pour favoriser leur inclusion dans la société. Dans cette perspective, le système éducatif doit être en mesure de répondre à la large gamme de besoins que sous-entendent l'adaptation des personnes immigrantes à une société nouvelle et la réalisation de leurs aspirations.

L'analyse des parcours de familles immigrantes entreprise par le Conseil indique que, bien que l'offre théorique du système éducatif soit riche, sa mise en œuvre ne permet pas toujours l'atteinte de la réussite éducative pour certaines personnes immigrantes. Celles-ci éprouvent des difficultés de divers ordres lorsqu'elles doivent trouver des services éducatifs qui correspondent à leurs besoins et à leurs aspirations, et qui soient pensés en fonction de leur situation. La possibilité d'accéder à un continuum de services, notamment, est réduite.

Tout d'abord, les travaux du Conseil ont mis en relief l'importance pour les acteurs du système éducatif de tenir compte de la diversité qui se trouve derrière le terme «immigrants» ainsi que des caractéristiques des familles et des personnes immigrantes accueillies. En particulier, la dimension familiale – qui lie les destinées des membres des familles – a attiré son attention, puisqu'elle influence de multiples manières les parcours des nouveaux arrivants dans leurs efforts. À ces titres, les consultations ont permis d'apprécier les efforts déployés par de nombreux acteurs pour offrir aux familles et aux personnes immigrantes les solutions les mieux adaptées à leur réalité selon leurs besoins et leurs projets. Ces approches traduisent l'importance pour le système d'effectuer un virage vers la demande éducative, d'assurer l'atteinte de leurs objectifs et, ainsi, de favoriser leur participation à la vie collective. Les parcours d'inclusion étant modulés par plusieurs facteurs propres à la personne et à sa situation, l'offre de services doit être flexible et diversifiée pour avoir la portée souhaitée et déboucher sur la réussite éducative.

Ensuite, des obstacles se dressent dans les parcours de plusieurs personnes et tendent à prolonger la période d'incertitudes qu'elles vivent après leur arrivée. Les parcours documentés mettent en lumière quatre nœuds qui s'y retrouvent de façon récurrente :

1. comprendre et se faire comprendre pour agir dans la société québécoise;
2. obtenir en temps opportun une information et des conseils nécessaires à la réalisation de son projet migratoire et tenant compte de ses caractéristiques;
3. faire reconnaître la valeur de ses diplômes et de ses expériences;
4. occuper de façon durable un emploi qui correspond à ses compétences et à ses aspirations.

L'examen du système éducatif proposé dans cet avis met en lumière des améliorations à y apporter pour réduire l'effet de ces nœuds sur la réussite éducative des personnes réfugiées et immigrantes.

Finalement, si les consultations menées par le Conseil ont révélé différents obstacles qui freinent la participation et la réussite éducatives, elles en ont également soulevé d'autres qui rappellent l'importance de l'engagement de la société tout entière pour l'inclusion des nouveaux arrivants. L'essor d'une société inclusive appelle une responsabilité partagée qui, au-delà des efforts d'adaptation des personnes immigrantes, requiert ceux du système éducatif, des milieux de travail et de l'ensemble de la population. Le système éducatif, qui doit lui-même être inclusif, a un rôle à jouer dans les transformations sociales requises, que ce soit pour s'assurer d'outiller adéquatement ses intervenantes et ses intervenants ou pour soutenir le développement des compétences interculturelles requises dans une société dont la diversité est croissante.

L'état de situation dressé amène le Conseil à formuler des recommandations dont la visée générale est d'améliorer la cohérence d'ensemble du système éducatif et de le développer pour accroître son apport. Elles sollicitent notamment une plus grande synergie des actions non seulement entre les organisations et les établissements d'enseignement qui œuvrent directement auprès des personnes immigrantes, mais aussi entre les ministères et les organismes gouvernementaux qui financent et orientent en bonne partie l'offre éducative. À ce titre, le Conseil note l'effet positif d'une action gouvernementale concertée, par exemple celle des arrangements de reconnaissance mutuelle France-Québec. Il soulève la nécessité de doter le Québec d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes plaçant l'inclusion des familles et des personnes immigrantes parmi les priorités dont elle serait porteuse.

Trois idées-forces ont permis de regrouper les recommandations formulées. Celles placées sous la **première idée-force** visent à accroître la portée des moyens mis à la disposition des familles et des personnes immigrantes dans leur apprentissage de la société québécoise ainsi qu'à mieux les accompagner dans ce processus d'adaptation. Les recommandations contenues dans la **deuxième idée-force** portent plus particulièrement sur la question de l'intégration socioprofessionnelle et de la reconnaissance de leur expérience et de leurs acquis. Elles proposent notamment d'accroître le rôle de l'orientation éducative et professionnelle dans le parcours vers l'emploi, de revoir et d'améliorer la reconnaissance des compétences et des acquis, de mieux soutenir les milieux de travail comme lieux d'apprentissage, de reconnaissance et de formation ainsi que de renforcer par des moyens éducatifs l'inclusivité des milieux de travail. La **troisième idée-force** regroupe des recommandations visant à améliorer la cohérence de l'offre éducative et à favoriser l'engagement des milieux de travail et de la société dans l'inclusion des nouveaux arrivants. Elles visent notamment à outiller les différents milieux de la société pour soutenir le vivre-ensemble et mieux répondre aux besoins et aux aspirations des familles immigrantes ainsi qu'à mieux prendre en compte les conditions favorisant la réussite éducative des nouveaux arrivants. Cette troisième idée-force appelle l'élaboration d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes dont un des axes prioritaires porterait sur l'éducation et l'apprentissage favorisant l'inclusion des familles immigrantes. Cette politique permettrait de renforcer la cohérence des actions gouvernementales ainsi que de celles de l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Les modifications récentes apportées aux paramètres de sélection de l'immigration économique contribueront, sans aucun doute, à faciliter l'intégration d'un plus grand nombre de personnes sélectionnées selon cette nouvelle approche. Toutefois, des besoins éducatifs demeureront pour favoriser leur appropriation de la société québécoise, de sa langue et de ses cadres de référence ainsi que le vivre-ensemble. De plus, le Québec continuera à accueillir, pour des motifs familiaux ou humanitaires, des personnes dont le parcours en sol québécois requerra l'apport du système éducatif. Pour que la contribution de toutes ces personnes au dynamisme du Québec prenne tout son sens et que leur bien-être soit assuré, le travail en synergie des acteurs de l'éducation des adultes est essentiel.

# Annexe 1

## Éléments préliminaires de réflexion sur la contribution de l'éducation des adultes à l'inclusion des personnes immigrantes

Plusieurs raisons ont poussé le Conseil à entreprendre des travaux visant à explorer l'apport de l'éducation des adultes pour les personnes immigrantes en vue d'accroître sa contribution. Tout d'abord, la Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion, dévoilée en 2016, met en relief le fait que l'inclusion des personnes immigrantes devrait être mieux soutenue, notamment en ce qui a trait à la langue, à la lutte contre la discrimination et à l'insertion professionnelle, et interpelle le système éducatif à ces égards (Québec, 2015a, p. 11-14).

Plusieurs études qui ont porté sur les difficultés d'intégration des nouveaux arrivants soulignent des problèmes liés à l'acquisition du français et à la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études et de l'expérience, ce qui affecte tout particulièrement l'accès à un emploi à la hauteur de ses aspirations. Les services éducatifs qui répondent à ces besoins sont fréquemment remis en question.

Ainsi, au fil des années, les services de francisation ont souvent fait l'objet de recherches, de propositions et de révisions de l'offre (CSE, 2013; Couture, 2019; Ferretti, 2016; Gagnon et Dion, 2018; MIDI, 2017b; MIFI, 2019b; VGQ, 2017).

De même, plusieurs travaux ont révélé que les problèmes liés à la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études effectuées et de l'expérience obtenue hors du Québec expliqueraient en partie le taux de chômage plus élevé chez les personnes immigrantes nouvellement arrivées et la surqualification fréquente en emploi observée en ce qui les concerne (ex. : Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes, 2017; Côté, 2018; Forcier, 2012; Posca, 2016).

L'importance à accorder à la francisation et à la reconnaissance des compétences ainsi que les difficultés qui les traversent invitent le Conseil à se pencher de nouveau sur ces aspects. Elle masque toutefois la contribution de nombreux autres secteurs ou services du système éducatif à l'inclusion des familles immigrantes. Mal connus, ces services éducatifs concernent pourtant toutes les sphères de leur vie. Les personnes immigrantes constituaient d'ailleurs un des groupes devant faire l'objet d'une attention particulière dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002). Puisque l'éducation des adultes – prise dans son sens large – constitue en théorie un vecteur de la participation des personnes immigrantes à la société québécoise, le Conseil estime qu'il importe de mieux comprendre sa contribution et d'en examiner le fonctionnement.

Ensuite, des changements s'étant produits au cours de la dernière décennie en ce qui a trait à la composition de l'immigration et au contexte socioéconomique québécois soulèvent de nouveaux défis pour le système éducatif. Par exemple, une plus grande proportion d'immigrantes et d'immigrants viennent de l'Asie. De même, la connaissance initiale du français chez les nouveaux arrivants a décliné. On note également que se poursuit la croissance du taux de personnes accueillies détenant de hauts niveaux de scolarité, alors que, paradoxalement, l'intégration d'un emploi à la hauteur de leurs compétences et de leurs aspirations reste un défi (Statistique Canada, 2020).

Un autre élément militant en faveur d'une analyse de la contribution de l'éducation des adultes à l'inclusion des personnes immigrantes est que les orientations gouvernementales se sont faites plus pressantes au cours des dernières années quant à l'apport attendu de l'immigration à la croissance économique compte tenu de la rareté de main-d'œuvre qui se fait sentir dans certains secteurs de l'économie. Suivant cette lecture des besoins du Québec en matière d'emploi, les plus récentes politiques ont proposé une intégration rapide sur le marché du travail comme principal vecteur d'inclusion (ex. : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2018; Québec, 2015a, 2019). Couplés avec une certaine perspective d'adéquation formation-emploi, les effets de ces politiques sur le système éducatif soulèvent les interrogations du Conseil quant à la possibilité pour les personnes immigrantes de réaliser leur projet migratoire – plus particulièrement sa dimension professionnelle – selon leurs aspirations.

Finalement, le Conseil a relevé, lors de travaux précédents, que les acteurs qui composent le système éducatif sont nombreux et qu'ils mettent en œuvre une multitude de programmes, de mesures et de services soutenant l'apprentissage des adultes. Il a constaté que la synergie des actions entre les partenaires ne va pas toujours de soi (CSE, 2013). De surcroît, de nombreuses orientations ministérielles ou gouvernementales qui touchent de près ou de loin l'éducation ont été mises en avant au cours des dernières années, ce qui, en l'absence d'une politique d'éducation des adultes offrant des orientations globales au système éducatif, pose des défis quant à la coordination de l'action et à la cohérence d'ensemble. Les effets pour les nouveaux arrivants de cet éclatement du système éducatif doivent être mieux documentés.

Pour le Conseil, il importe d'avoir une telle vue d'ensemble du système éducatif pour mieux apprécier ses effets réels, les interactions entre ses différentes composantes et sa capacité à prendre en compte les besoins et les aspirations des personnes immigrantes ainsi que pour relever certaines de ses lacunes et de potentiels obstacles de nature systémique. Le Conseil a donc choisi de se pencher sur la **contribution de l'éducation des adultes à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes** dans cet avis.

Cette manière d'aborder le thème de l'immigration est porteuse d'une plus-value au regard des travaux antérieurs du Conseil (ex. : CSE, 2000, 2006, 2013) et d'autres travaux qui ont concentré leur analyse sur certains pans de l'offre éducative ou dans lesquels les personnes issues de l'immigration étaient l'une des populations à l'étude.

## Annexe 2

# La notion de parcours retenue par le Conseil

Inspirée de l'approche par les parcours de vie (Gherghel et Saint-Jacques, 2013), la notion de parcours mise en avant par le Conseil fait référence à la succession d'événements de la vie d'une famille ou d'un individu qu'il convient d'étudier dans son tout et ses parties, à travers le temps, afin de comprendre les effets de l'organisation et de la structure sociales des milieux qui les voient évoluer sur l'inclusion. L'étude des parcours menée porte également sur la capacité d'agir et de faire des choix ainsi que sur les dynamiques collectives qui agissent à plus petite échelle sur les parcours, comme celles propres à la famille.

L'intérêt de l'approche par les parcours employée dans cet avis n'est pas de souligner le caractère singulier ou anecdotique d'histoires individuelles, mais plutôt de mettre en lumière des situations récurrentes dans les parcours individuels qui relèvent d'obstacles de nature systémique pour lesquels des solutions peuvent être proposées. Elle offre une perspective de l'intérieur donnant accès à un point de vue privilégié sur le fonctionnement des champs éducatifs. Elle en enrichit l'analyse par la mise en évidence de facteurs qui auraient pu passer sous le radar et qui, pourtant, peuvent constituer des entraves importantes à la fois pour la réalisation du projet migratoire des personnes interrogées et, plus globalement, pour leur inclusion dans la société québécoise.

## Annexe 3

# Grille de description de l'offre éducative pouvant soutenir l'inclusion des personnes immigrantes

Les travaux préparatoires du Conseil l'ont amené à dresser, en 2018, un portrait d'ensemble des services éducatifs auxquels les personnes immigrantes peuvent théoriquement recourir pour favoriser leur inclusion. Cette offre éducative comprend des programmes, des services, des mesures et des dispositifs dont la majorité ont une portée universelle, seulement quelques-uns s'adressant exclusivement aux nouveaux arrivants. L'élaboration de ce portrait non exhaustif a permis au Conseil d'apprécier l'ampleur de l'offre potentielle. Elle s'avère diversifiée, mais complexe; elle est difficile à saisir, même pour ses acteurs.

Cette cartographie exploratoire offre une meilleure compréhension des divers parcours éducatifs que les familles immigrantes peuvent entreprendre. L'enquête menée sur le terrain a par la suite permis d'évaluer plus concrètement les points de rencontre entre les besoins des personnes immigrantes et le système éducatif ainsi que la fluidité entre les différents services éducatifs proposés.

La réalisation de cette cartographie a conduit à la préparation de deux grilles qui permettent de comprendre les parcours éducatifs qu'une personne réfugiée ou immigrante peut entreprendre et leurs différents éléments constitutifs :

- La première porte sur les **services de soutien issus du système éducatif** (voir la définition de la page suivante) auxquels les personnes réfugiées et immigrantes peuvent recourir pour répondre à des besoins de reconnaissance de leurs compétences ou d'information et qui précèdent un parcours éducatif ou viennent le relancer. Ces services peuvent intervenir à différents moments dans un parcours éducatif. Trois services ont été retenus dans la première grille : la reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience; l'évaluation comparative des études; les services d'accueil, d'orientation et de référencement.
- La seconde regroupe les principaux **champs éducatifs** (voir la définition de la page suivante) où se déploient des pratiques d'enseignement et d'apprentissage relatives à un domaine ou à un secteur d'activités éducatives. Ces champs recouvrent différents services éducatifs qui peuvent se succéder ou, parfois, être entrepris de façon parallèle. Sept champs éducatifs ont été retenus : formation de base; francisation; insertion socioprofessionnelle; formation initiale; formation d'appoint; formation continue; éducation à la citoyenneté.

Ces grilles illustrent la diversité des acteurs du système éducatif ainsi que celle des encadrements qui régissent leur action. À partir des exemples consignés, elles montrent aussi la multiplicité des possibilités de formation et d'apprentissage offertes dans des milieux de différentes natures, empruntant des formes variées et portant sur une multitude de dimensions de la vie. Le portrait qui en ressort indique la diversité des parcours éducatifs possibles dans les différents milieux de l'éducation des adultes en tenant compte des acteurs concernés, des encadrements, des programmes, des mesures ou des services offerts et des lieux de formation, lesquels permettent également de mettre en lumière la variété des modalités de formation.



Finalement, il faut souligner que l'offre a évolué depuis l'élaboration de ce portrait, effectuée en 2018. De plus, le portrait dressé ne rend pas compte de l'actualisation des services éducatifs dans toutes les régions. À ce titre, soulignons que l'enquête auprès d'acteurs et de membres de familles immigrantes a révélé le besoin de développer des solutions intersectorielles pour pallier une offre dont l'étendue est à géographie variable. En effet, le Conseil constate que les objectifs de régionalisation de l'immigration doivent s'appuyer sur une offre conséquente de services éducatifs.

### Des précisions conceptuelles pour comprendre le portrait proposé

La notion de **services de soutien issus du système éducatif** renvoie à des services éducatifs (ex. : orientation, conseil, évaluation comparative des études, reconnaissance des acquis et des compétences) auxquels les personnes peuvent recourir à différents moments de leur parcours, notamment avant d'entreprendre des études ou pour soutenir leur entrée sur le marché du travail. Quoique ces services n'aient pas tous une dimension éducative à proprement parler, ils permettent de structurer les parcours et de soutenir la réussite éducative en répondant à des besoins d'information, de soutien, d'accompagnement et d'orientation (compris ici dans un sens large). Selon les encadrements ou les milieux, ces services peuvent prendre une couleur spécifique.

La notion de **champs éducatifs** fait référence à des secteurs d'activités éducatives ou à des domaines d'apprentissage comblant des besoins ou correspondant à des projets distincts. Les pratiques d'apprentissage mises en œuvre dans ces champs sont diversifiées et peuvent être de nature formelle, non formelle ou informelle. Les services éducatifs déployés dans les différents champs peuvent conduire ou non à l'obtention d'une reconnaissance officielle (ex. : diplôme, attestation, certification). Chaque champ peut comprendre une diversité d'encadrements et de services éducatifs. Il faut noter que la distinction entre les services de soutien et les champs éducatifs est théorique, le déploiement de l'offre venant souvent entremêler les éléments relatifs aux deux.

La notion d'**encadrements** fait référence aux lois, aux règlements, aux régimes pédagogiques, aux orientations gouvernementales et aux politiques publiques. Ils contribuent à délimiter les champs éducatifs en précisant des objectifs et des règles ou en attribuant des ressources.

Aux fins de l'analyse des différents champs éducatifs, la notion d'**acteurs concernés** comprend autant les organisations qui sont à l'origine ou responsables des encadrements du champ considéré que celles qui interviennent directement auprès des personnes réfugiées et immigrantes. Ainsi, les acteurs concernés peuvent œuvrer à l'orientation et au pilotage d'un champ. Leur action peut aussi se situer sur le plan de la mise en œuvre des orientations par le financement, la prestation de services ou encore le déploiement de programmes, de mesures ou de formations.

Dans cet avis, les **services éducatifs** renvoient de façon générique à l'ensemble des services, des programmes, des mesures et des dispositifs proposés par les acteurs du système éducatif pour favoriser l'apprentissage et la formation qui soutiennent la participation à la société des personnes immigrantes dans les multiples sphères de la vie. La notion de services éducatifs est donc employée autant pour faire référence à des éléments des champs éducatifs qu'à des services de soutien.

Les pratiques d'apprentissage répertoriées sont principalement de nature formelle ou non formelle. Toutefois, certaines d'entre elles, déployées notamment par des organismes communautaires dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, adoptent une approche d'éducation populaire qui repose en partie sur l'apprentissage informel.

Faisant référence à l'avis du Conseil sur le rehaussement des compétences en littératie (CSE, 2013, p. 42), les **pratiques d'apprentissage ou de formation formelles** sont conçues « comme des activités organisées dans un cadre scolaire qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme ou à un certificat reconnu par la société. Non seulement l'éducation formelle englobe la scolarité de base obligatoire, mais elle comprend également les études à temps plein ou à temps partiel poursuivies à l'âge adulte dans cette perspective, les études collégiales ou universitaires par exemple ».

Quant aux **pratiques d'apprentissage non formelles**, elles désignent des activités éducatives structurées et non scolaires qui reposent souvent sur des pratiques d'animation et de formation dans l'action. Des attestations de formation peuvent être accordées aux apprenantes et aux apprenants à l'occasion, mais elles sont peu reconnues socialement. L'apprentissage non formel revêt un caractère volontaire et peut porter sur une multitude d'objets.

Finalement, les **pratiques d'apprentissage informelles** « désignent les apprentissages faits dans des environnements divers, sans reconnaissance officielle directe, sans planification externe (par un formateur, par exemple) et sans caractère structuré ». Sur le plan des objectifs, l'apprentissage informel n'est pas structuré (ex. : organisation, temps, ressources). Il revêt généralement un caractère non intentionnel.

Soulignons, en conclusion, qu'il faut considérer ces diverses formes d'apprentissage comme étant complémentaires.

## Services de soutien issus du système éducatif et contribuant à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes

Services de soutien	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs
<p><b>Reconnaissance des acquis et des compétences issus des études ou de l'expérience</b></p> <p>Cette appellation permet d'englober l'ensemble des services permettant de reconnaître les acquis scolaires et l'expérience extrascolaire (professionnelle ou personnelle) développée par les personnes immigrantes.</p> <p>Cette terminologie plus englobante permet notamment d'éviter la confusion avec l'expression employée pour les services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en FGA et en FP, qui sont prévus par la <i>Loi sur l'instruction publique</i> (art. 250 et 469), ou ceux offerts en formation technique au collégial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEES</li> <li>• MIDI</li> <li>• Système professionnel (Office des professions, ordres professionnels, Commissaire à l'admission aux professions)</li> <li>• Commissions scolaires et SARCA</li> <li>• CERAC (FP et FT)</li> <li>• Cégeps</li> <li>• Universités</li> <li>• Qualifications Québec (Qualification Montréal)</li> <li>• Emploi-Québec</li> <li>• Comités sectoriels de main-d'œuvre</li> <li>• Commission de la construction du Québec</li> <li>• CPMT</li> <li>• Milieu communautaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>• <i>Code des professions (Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation)</i></li> <li>• Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002)</li> <li>• Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion (2015)</li> <li>• <i>Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles</i> (FGA et FP)</li> <li>• <i>Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre</i></li> <li>• <i>Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre</i></li> <li>• <i>Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences</i> (FP et FT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires en FGA</li> <li>• Reconnaissance des acquis et des compétences en FP</li> <li>• Reconnaissance des acquis et des compétences en FT</li> <li>• Reconnaissance des acquis dans les universités</li> <li>• Reconnaissance d'équivalence de diplôme et de l'expérience par les ordres professionnels</li> <li>• Nos compétences fortes (outil de reconnaissance et de valorisation des compétences génériques utilisé en milieu communautaire)</li> </ul>
<p><b>Évaluation comparative des études</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MIDI</li> <li>• Alliance canadienne des services d'évaluation des diplômes</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Éducation internationale</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Principes généraux pour un code de bonne pratique en matière d'évaluation des diplômes étrangers</i> (Alliance canadienne des services d'évaluation des diplômes)</li> <li>• Annexe 5 du <i>Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles</i> (MEES)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec (service offert par le MIDI)</li> <li>• Équivalence ou admission en formation professionnelle (commissions scolaires)</li> </ul>
<p><b>Accueil, orientation et référencement</b></p> <p>Bien que distincts, ces services se rejoignent au regard de leurs finalités. Ils constituent une pierre angulaire du système pour les adultes, puisqu'ils contribuent à leur engagement dans une démarche éducative qui répond à leurs besoins. L'orientation doit ici être comprise comme étant de l'orientation éducative et professionnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEES</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• MIDI</li> <li>• Qualifications Québec (Qualification Montréal)</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• MTESS (Emploi-Québec)</li> <li>• CLE</li> <li>• Employeurs</li> <li>• Réseau familial élargi ou réseaux de sociabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Document administratif de la formation professionnelle – Services et programmes d'études (MEES)</li> <li>• Document administratif de la formation générale des adultes – Services et programmes d'études (MEES)</li> <li>• Cadres de fonctionnement dont les organismes communautaires se dotent</li> <li>• Ententes de service entre le MIDI et les organismes partenaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SARCA</li> <li>• Services offerts par les organismes communautaires (sous différentes modalités)</li> <li>• Services d'orientation offerts dans les commissions scolaires (dont ceux des CFP et des CEA), les collèges et les universités</li> <li>• Qualification Montréal</li> <li>• Services offerts par les agents des CLE</li> <li>• Programme d'intégration des personnes immigrantes (Université McGill)</li> </ul>

## Champs éducatifs contribuant à l'inclusion des personnes réfugiées et immigrantes

Champs éducatifs	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs	Lieux de formation recensés
Formation de base (alphabétisation et littératie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEES</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Collèges</li> <li>• MTESS</li> <li>• CPMT</li> <li>• CSMO</li> <li>• Mutuelles de formation</li> <li>• Formateurs agréés par la CPMT</li> <li>• Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Organisations syndicales</li> <li>• Employeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation générale des adultes</i></li> <li>• Politique gouvernementale de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire et plan d'action</li> <li>• Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et plan d'action</li> <li>• Politique de la réussite éducative (MEES)</li> <li>• Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation</li> <li>• <i>Règlement sur le régime des études collégiales</i></li> <li>• Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR)</li> <li>• Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi (Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre [FDRCMO])</li> <li>• Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi (FDRCMO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre en alphabétisation populaire</li> <li>• Programmes d'études de la formation de base commune</li> <li>• Formation de base en entreprise</li> <li>• Dans les collèges, activités favorisant la réussite et la mise à niveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEA</li> <li>• Collèges</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Milieux de travail (formation de base en entreprise)</li> <li>• Formation à distance</li> </ul>

Champs éducatifs	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs	Lieux de formation recensés
<b>Francisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OQLF</li> <li>• MEES</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• MIDI</li> <li>• Regroupement des organismes en francisation du Québec</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Ordres professionnels</li> <li>• MTESS</li> <li>• CPMT</li> <li>• Employeurs, dont ceux ayant un comité de francisation (pour les entreprises de plus de 100 employés)</li> <li>• Mutuelles de formation</li> <li>• Formateurs agréés par la CPMT</li> <li>• Organisations syndicales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Charte de la langue française</i></li> <li>• <i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation générale des adultes</i></li> <li>• Politique de la réussite éducative (MEES)</li> <li>• <i>Loi sur l'immigration au Québec</i></li> <li>• <i>Règlement sur les services d'intégration linguistique</i></li> <li>• Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021 – <i>Ensemble, nous sommes le Québec</i> (MIDI, 2015)</li> <li>• Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MIDI et MEES)</li> <li>• Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MIDI et MEES)</li> <li>• Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (MIDI)</li> <li>• PAFILI (MIDI)</li> <li>• Plan d'action sur la francisation et l'intégration des personnes immigrantes (MIDI)</li> <li>• Stratégie partenariale de promotion et de valorisation de la langue française 2016-2021</li> <li>• <i>Code des professions</i></li> <li>• Programmes et mesures du MTESS (MFOR)</li> <li>• Soutien collectif à l'adéquation formation-emploi (FDRCMO)</li> <li>• Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi (FDRCMO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme d'études <i>Francisation</i> en FGA</li> <li>• Service d'enseignement <i>Soutien pédagogique</i> en FGA</li> <li>• Programme <i>Français pour immigrants adultes</i> (MIDI)</li> <li>• Programme <i>Français pour immigrants peu alphabétisés</i> (MIDI)</li> <li>• Cours de français spécialisés par domaine d'emploi (MIDI)</li> <li>• Programmes de français, langue seconde, offerts dans les universités</li> <li>• Cheminement Tremplin DEC pour immigrants allophones offert par certains collèges</li> <li>• Services de francisation en entreprise offerts par les services aux entreprises des commissions scolaires</li> <li>• Service de francisation de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec</li> <li>• Ententes de service entre des organismes communautaires et des commissions scolaires ou des cégeps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centres d'éducation des adultes</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Milieux de travail</li> <li>• Formation à distance</li> </ul>

Champs éducatifs	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs	Lieux de formation recensés
<p><b>Insertion socioprofessionnelle</b></p> <p>Ce champ couvre à la fois la formation spécifique visant à favoriser l'insertion socioprofessionnelle et les différentes pratiques d'apprentissage visant à faciliter l'insertion en emploi des personnes réfugiées et immigrantes ainsi que leur maintien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEES</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• Organismes communautaires, dont ceux spécialisés en employabilité</li> <li>• Entreprises d'insertion et organismes d'économie sociale</li> <li>• MTESS (Emploi-Québec)</li> <li>• CSMO</li> <li>• CPMT</li> <li>• Commission de la construction du Québec</li> <li>• Organisations syndicales</li> <li>• Employeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation générale des adultes</i></li> <li>• <i>Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre</i></li> <li>• <i>Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre</i></li> <li>• Services d'aide à l'emploi et Programme préparatoire à l'emploi financés par Emploi-Québec</li> <li>• MFOR</li> <li>• PRIIME (MTESS)</li> <li>• Politique d'intervention sectorielle de la Commission des partenaires du marché du travail – <i>Agir en concertation : un atout pour l'avenir</i></li> <li>• Soutien régionalisé à l'adéquation formation-emploi</li> <li>• Politique gouvernementale de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire</li> <li>• Plan gouvernemental en économie sociale 2015 2020</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Programme d'études Intégration socioprofessionnelle (FGA)</i></li> <li>• Services aux entreprises des commissions scolaires</li> <li>• Services aux entreprises des cégeps</li> <li>• Programmes soutenant l'intégration socioprofessionnelle développés et offerts par des organismes communautaires</li> <li>• Formation en entreprise d'insertion</li> <li>• PAMT</li> <li>• Offre de services des CSMO</li> <li>• Programme Interconnexion (MTESS et Chambre de commerce de Montréal)</li> <li>• Programmes-passerelles développés en partenariat par les ordres professionnels et les universités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEA</li> <li>• CFP</li> <li>• Milieux de travail</li> <li>• Entreprises d'insertion</li> <li>• Entreprises d'économie sociale</li> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Ordres professionnels</li> <li>• Universités</li> </ul>
<p><b>Formation initiale</b></p> <p>Ce champ comprend les formations qualifiantes et requalifiantes (ex. : dans le cas d'une réorientation) de même que des programmes menant à un diplôme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEES</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• Commissaire à l'admission aux professions</li> <li>• MTESS (Emploi-Québec)</li> <li>• Milieux de travail (dans le cadre des programmes d'alternance travail-études)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation générale des adultes</i></li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation professionnelle</i></li> <li>• <i>Règlement sur le régime des études collégiales</i></li> <li>• Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</li> <li>• Code des professions</li> <li>• MFOR</li> <li>• <i>Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmes ou formations menant à un diplôme ou à une attestation : DES, DEP, programme d'alternance travail-études, AEP, DEC, AEC, baccalauréat, études supérieures universitaires, certificat universitaire, baccalauréat par cumul, baccalauréat par cumul avec appellation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CEA</li> <li>• CFP</li> <li>• Collèges</li> <li>• Universités</li> <li>• Milieux de travail</li> </ul>

Champs éducatifs	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs	Lieux de formation recensés
<p><b>Formation d'appoint</b></p> <p>Ce champ désigne la formation exigée dans le cadre des professions et des métiers réglementés, ce qui peut impliquer l'actualisation de compétences ou l'acquisition d'une formation manquante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centres de formation professionnelle</li> <li>Collèges</li> <li>Universités</li> <li>Ordres professionnels</li> <li>Commissaire à l'admission aux professions</li> <li>Commission de la construction du Québec</li> <li>MTESS (Emploi-Québec)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Code des professions (Règlement sur les normes d'équivalence de diplôme et de formation; Commissaire à l'admission aux professions)</i></li> <li><i>Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prescription de formation à acquérir pour avoir accès à un métier ou à une profession (en réponse à de la formation manquante)</li> <li>Prescription de stages (ex. : santé) et de mentorat (ex. : architecture, travail social) en milieu de travail</li> <li>Programmes-passerelles universitaires (ex. : nutrition, médecine, pharmacie, ingénierie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CFP</li> <li>Collèges</li> <li>Universités</li> <li>Milieus de travail pour la réalisation de stages (actualisation des compétences)</li> </ul>
<p><b>Formation continue</b></p> <p>Ce champ inclut la formation continue créditée et non créditée, qui soutient notamment l'accès à l'emploi et le maintien dans celui-ci ainsi que la mobilité professionnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Commissions scolaires</li> <li>Collèges</li> <li>Universités</li> <li>Ordres professionnels</li> <li>MTESS (Emploi-Québec)</li> <li>CPMT</li> <li>Organismes communautaires autonomes de formation (OCAF) et entreprises spécialisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Loi sur l'instruction publique</i></li> <li>Politique gouvernementale de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire</li> <li>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et plan d'action</li> <li><i>Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre</i></li> <li><i>Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre</i></li> <li>MFOR</li> <li><i>Code des professions (Règlement sur la formation continue)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes menant à une attestation de spécialisation professionnelle</li> <li>Programmes menant à une AEP décernée par une commission scolaire</li> <li>Offre des services aux entreprises (commissions scolaires, collèges et universités)</li> <li>Services de formation continue offerts par les collèges</li> <li>Services de formation continue et de développement professionnel offerts par les universités</li> <li>Programmes universitaires courts (ex. : microprogrammes, certificats, diplôme d'études supérieures spécialisées)</li> <li>Formations offertes par des OCAF</li> <li>Firmes privées offrant de la formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CEA</li> <li>CFP</li> <li>Cégeps</li> <li>Universités</li> <li>Milieus de travail</li> <li>Formation à distance</li> </ul>



Champs éducatifs	Principaux acteurs concernés	Principaux encadrements	Exemples de services éducatifs	Lieux de formation recensés
<p><b>Éducation à la citoyenneté</b></p> <p>Ce champ est traité de façon distincte. Même si l'éducation à la citoyenneté fait partie de l'ensemble des champs éducatifs, elle constitue également un besoin éducatif en soi qui demande des réponses ciblées.</p> <p>Ce champ déborde l'acquisition de compétences civiques et se situe davantage dans une perspective de développement du pouvoir d'agir individuel et collectif. Il renvoie notamment à des pratiques d'éducation populaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MIDI</li> <li>• Organismes communautaires autonomes, dont les OCAF et les organismes de défense collective des droits</li> <li>• Organisations syndicales</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Associations culturelles et religieuses</li> <li>• Groupes d'entraide ou associations de bénévoles</li> <li>• Villes et municipalités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Charte des droits et libertés de la personne</i></li> <li>• Politique gouvernementale de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire</li> <li>• <i>Régime pédagogique de la formation générale des adultes</i></li> <li>• Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</li> <li>• Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion – <i>Ensemble, nous sommes le Québec</i> et stratégie d'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certains programmes d'études de la formation de base commune et de la formation de base diversifiée (FGA)</li> <li>• Université populaire et autres activités d'éducation populaire</li> <li>• Formations des organismes de défense collective des droits</li> <li>• Formation syndicale</li> <li>• Activités d'information ou activités culturelles</li> <li>• Programme d'intégration des immigrants (McGill School of Continuous Studies)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismes communautaires</li> <li>• Milieux de travail</li> <li>• Commissions scolaires</li> <li>• Universités</li> </ul>

# Annexe 4

## Consultations réalisées

### Expertes et experts rencontrés

Pour entreprendre et alimenter ses travaux, la CEAFC a tenu trois séminaires avec des experts, ce qui lui a permis de couvrir, sous différents angles, les questions liées à l'inclusion des familles et des personnes immigrantes ainsi que d'explorer le rôle de l'éducation des adultes à cet égard. Ces séminaires visaient également à établir une compréhension commune des réalités immigrantes dans le contexte québécois. De plus, ils ont servi à jeter les bases du cadre théorique des travaux de préparation de cet avis.

### Participant·es et participant·s<sup>97</sup>

- Décembre 2016
  - **Geneviève Audet**, professeure associée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et coordonnatrice au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
  - **Pascale Chanoux**, coordonnatrice des volets Employabilité et Régionalisation de l'immigration de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
  - **Sylvie Guyon**, coordonnatrice du volet Jeunes de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
  - **Dominique Masson**, professeure titulaire à l'Institut d'études féministes et de genre et à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa
  - **Maryse Potvin**, professeure titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité et chercheuse membre du Centre d'études ethniques des universités montréalaises
  - **Stephan Reichhold**, directeur général de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
  
- Juin 2017
  - **Stéphanie Arsenault**, professeure titulaire, travail social, École de travail social et de criminologie de l'Université Laval et responsable scientifique de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec
  - **Yasmina Chouakri**, coordonnatrice du volet Femmes de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

<sup>97</sup> Fonction occupée au moment de leur présentation.

- **Lucille Guilbert**, professeure titulaire au Département des sciences historiques de l'Université Laval et membre de l'Équipe de recherche en partenariat sur la diversité culturelle et l'immigration dans la région de Québec
- **Bob W. White**, professeur titulaire au Département d'anthropologie de l'Université de Montréal et directeur du Laboratoire de recherche en relations interculturelles
- Novembre 2018
  - **Sébastien Arcand**, directeur du Département de management de HEC Montréal
  - **Leila Benhadjoudja**, professeure à l'École d'études sociologiques et anthropologiques de l'Université d'Ottawa
  - **Pierre Berger**, directeur des politiques d'emploi et des stratégies, Emploi-Québec, MTESS
  - **Christine Joyal**, conseillère à la Direction des mesures et des services aux individus, Emploi-Québec, MTESS
  - **Jennie Mathieu**, conseillère à la Direction des politiques d'emploi et des stratégies, Emploi-Québec, MTESS

## Acteurs rencontrés

Afin de documenter le déroulement des parcours éducatifs réels de familles et de personnes immigrantes au Québec, le Conseil a réalisé des activités de consultation auprès d'acteurs de différents milieux de l'éducation des adultes. Des rencontres ont ainsi eu lieu, principalement entre le printemps 2018 et l'été 2019, avec des gestionnaires, mais surtout avec des intervenantes et des intervenants. Elles ont permis de mieux comprendre les services réellement offerts par les organisations consultées, les rapports entretenus par chacune avec les autres acteurs du système éducatif et les défis auxquels elles font face pour soutenir l'inclusion des nouveaux arrivants par leurs services. En plus de faciliter la compréhension des parcours des familles et des personnes immigrantes, ces activités de consultation ont permis d'apprécier l'engagement des acteurs rencontrés et d'explorer différentes pistes de solution qu'ils ont mises en œuvre ou qu'ils souhaiteraient déployer.

## Organisations représentées lors des activités de consultation

- Groupe de discussion d'une durée de 1 heure 30 minutes, intitulé *Pour un meilleur accueil des nouveaux arrivants en FGA: mise en commun* et tenu par le Conseil principalement avec des enseignantes et des enseignants dans le cadre du congrès de l'Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA), le 20 avril 2018. L'atelier rassemblait des personnes représentant les commissions scolaires suivantes :
  - Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
  - Commission scolaire de la Capitale
  - Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
  - Commission scolaire de Laval
  - Commission scolaire de Montréal
  - Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

- Commission scolaire des Phares
  - Commission scolaire du Chemin-du-Roy
  - Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
  - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
  - Commission scolaire Marie-Victorin
- Groupe de discussion d'une durée de 1 heure 30 minutes, intitulé *Pour un meilleur accueil des personnes réfugiées et immigrantes en formation professionnelle (FP): mise en commun* et tenu par le Conseil avec des acteurs du milieu de la formation professionnelle dans le cadre du colloque conjoint de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec et de la Commission professionnelle de la formation générale, professionnelle et aux entreprises de l'Association québécoise des cadres scolaires, le 1<sup>er</sup> juin 2018. L'atelier rassemblait des personnes représentant les organisations suivantes :
    - Commission scolaire Central Québec
    - Commission scolaire de la Capitale
    - Commission scolaire de Laval
    - Commission scolaire de Montréal
    - Commission scolaire des Chic-Chocs
    - Commission scolaire Lester-B.-Pearson
    - Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
    - Fédération autonome de l'enseignement
  - 81 entrevues de groupe semi-dirigées d'une durée de 2 heures à 3 heures 30 minutes et menées avec des membres du personnel des organisations suivantes, réparties dans les cinq régions à l'étude et dont l'action de certaines est à portée nationale :

#### **Commissions scolaires (CEA, CFP, SARCA)**

- Commission scolaire de la Capitale
- Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
- Commission scolaire de l'Énergie
- Commission scolaire de Montréal
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Commission scolaire du Chemin-du-Roy
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs
- Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

## **Collèges**

- Cégep André-Laurendeau
- Cégep de Granby
- Cégep de Sainte-Foy
- Cégep de Saint-Hyacinthe
- Cégep de Sherbrooke
- Cégep de Trois-Rivières
- Cégep Marie-Victorin
- Collège de Bois-de-Boulogne
- Collège de Maisonneuve
- Collège de Rosemont
- Collège Lionel-Groulx
- Collège Shawinigan
- Vanier College

## **Universités**

- Université de Montréal
- Université de Sherbrooke
- Université du Québec à Trois-Rivières
- Université Laval
- Université McGill

## **Organisations du milieu communautaire**

- Accueil liaison pour arrivants (ALPA)
- Actions interculturelles de développement et d'éducation (AIDE)
- Carrefour de ressources en interculturel (CRIC)
- Carrefour jeunesse-emploi de Sherbrooke
- Carrefour jeunesse-emploi du Haut-Saint-Maurice
- Centre d'accueil et de référence sociale et économique pour immigrants (CARI St-Laurent)
- Centre d'éducation populaire de l'Estrie
- Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME)
- Centre multiethnique de Québec
- Centre social d'aide aux immigrants (CSAI)
- Clef pour l'intégration au travail des immigrants (CITIM)
- Club de recherche d'emploi de Montréal Centre-Ville
- Collectif des entreprises d'insertion du Québec

- Espace Carrière
- Forum-2020
- Groupe conseil Saint-Denis
- Intégration jeunesse du Québec
- La Maisonnée
- L'Enjeu : cap sur l'emploi
- L'Hirondelle
- Maison de la famille des Maskoutains
- Orientation Travail
- Pro-Gestion Estrie
- PROMIS
- Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre (RSSMO)
- Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC)
- Service d'aide aux nouveaux arrivants (SANA) de Shawinigan
- Service d'aide aux nouveaux arrivants (SANA) de Trois-Rivières
- Service d'intégration au marché du travail par objectifs (SIMO)
- Service d'orientation et d'intégration des immigrants au travail (SOIT)
- Solidarité ethnique régionale de la Yamaska (SERY)
- Stratégie Carrière
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)

#### **Organisations du milieu du travail**

- Association des manufacturiers et exportateurs du Québec
- Centrale des syndicats démocratiques (CSD)
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain
- Comité consultatif Femmes en développement de la main-d'œuvre (reconnu par la CPMT)
- Comité consultatif Personnes immigrantes (reconnu par la CPMT)
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT)
- Confédération des syndicats nationaux (CSN)
- Fédération des chambres de commerce du Québec
- Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)
- Regroupement des jeunes chambres de commerce du Québec

## **Employeurs**

- ExoB2B
- Infolaser
- Olymel
- Vêtements Peerless
- Vidéotron

## **Autres acteurs**

- Bureau d'intégration des nouveaux arrivants à Montréal (BINAM)
- Commissaire à l'admission aux professions, Office des professions du Québec
- Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ)
- Qualifications Québec

## **Rencontres avec des représentantes et des représentants des ministères concernés**

Des échanges ont également eu lieu avec des personnes représentant le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue) et le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration afin de les informer des travaux menés par le Conseil, de mieux saisir une partie de l'offre de services déployée par ces acteurs et de documenter les enjeux décelés.

Des membres de l'équipe de la Direction des indicateurs et des statistiques du MEES ont également collaboré avec le Conseil pour tenter de documenter, à partir de l'information collectée par les établissements d'enseignement à des fins de financement, les parcours éducatifs de personnes immigrantes.

## **Membres de familles immigrantes rencontrés**

Le Conseil a rencontré des familles et des personnes immigrantes afin de documenter leurs parcours et de mieux comprendre les réalités qu'elles vivent dans leur processus d'adaptation au contexte québécois. Une attention particulière a été portée à leurs parcours éducatifs pour comprendre le rôle et l'apport des différents services éducatifs à cet égard. En outre, le Conseil souhaitait rencontrer des personnes aux profils variés pour illustrer la grande diversité des parcours possibles.

Les personnes immigrantes recherchées devaient :

- être âgées de 18 ans ou plus;
- être installées au Québec depuis au moins deux ans;
- être arrivées au Canada en 2010 ou ultérieurement;
- avoir été admises en vertu des catégories de l'immigration économique, du regroupement familial ou de l'immigration humanitaire ou encore avoir déposé une demande d'asile.

Pour enrichir l'analyse de l'apport de l'éducation des adultes d'une dimension géographique, les entrevues ont été réalisées avec des personnes s'étant installées dans cinq régions du Québec retenues par le Conseil, soit Montréal, la Mauricie, l'Estrie, la Capitale-Nationale et la Montérégie.

Puisque ce volet des travaux du Conseil, central pour la production de l'avis, demandait aux participantes et aux participants de partager leur expérience personnelle, le projet de consultation des familles



immigrantes a été soumis au Comité central d'éthique de la recherche du ministre de la Santé et des Services sociaux et a obtenu son approbation (numéro de référence : CCER 19-20-03). Le Conseil tient d'ailleurs à remercier le Comité pour ses commentaires qui ont permis de bonifier l'approche de consultation retenue, et plus particulièrement Mme Johane de Champlain qui a assuré les suivis nécessaires.

Le recrutement des personnes immigrantes s'est effectué par le recours à un échantillonnage «boule de neige». Ce dernier consistait à recruter des informateurs clés qui correspondaient aux critères retenus et à leur demander de recommander d'autres personnes qui pourraient participer à la collecte de données. Des intervenantes et des intervenants du système éducatif (organismes communautaires et établissements d'enseignement) rencontrés lors de la première série d'entrevues ont été sollicités pour recruter les premiers candidats et candidates. Ces intervenantes et ces intervenants étant en contact direct avec les familles immigrantes, ils ont permis de recruter des informateurs ayant des profils très diversifiés et résidant dans les régions à l'étude.

Étant donné le thème de cet avis, les parcours documentés au cours des consultations sont exclusivement ceux de personnes qui ont fait appel au système éducatif. En outre, l'approche retenue pour le recrutement des participantes et des participants, en partie soutenu par des établissements d'enseignement et des organismes communautaires, a naturellement attiré des personnes ayant eu recours à des services éducatifs depuis leur arrivée.

Au total, des représentantes et des représentants de 58 familles différentes ont été rencontrés, principalement de juin à décembre 2019, lors de 41 entrevues individuelles (ou de couple) et de 4 groupes de discussion (3 à Montréal et 1 en Montérégie). Les entrevues avaient une durée moyenne de 1 heure 30 minutes.

Comme il avait été souhaité, les profils étaient très diversifiés. L'ensemble des catégories recherchées est représenté dans l'échantillon. Les personnes rencontrées étaient âgées de 18 à 55 ans. Les situations familiales étaient très diverses : familles biparentales (avec ou sans enfants, avec ou sans famille élargie), familles monoparentales ou célibataires liées à des parents restés dans le pays d'origine. Le niveau de scolarité des personnes rencontrées était également très varié, certaines n'ayant pas terminé leurs études secondaires, alors que d'autres détenaient un diplôme universitaire. Finalement, les personnes interrogées venaient de l'Afrique (Algérie, Bénin, Cameroun, île de La Réunion, île Maurice, Maroc, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Congo, Sénégal, Tunisie, Zimbabwe), de l'Amérique centrale (Cuba, Haïti, Nicaragua), de l'Amérique du Nord (Mexique), de l'Amérique du Sud (Brésil, Colombie, Pérou, Venezuela), de l'Asie (Afghanistan, Chine, Iran, Kazakhstan, Kirghizistan, Liban, Pakistan, Syrie, Tadjikistan) et de l'Europe (France, Ukraine).

L'échantillon comprend un peu plus de femmes (34) que d'hommes (28) pour un total de 62 participantes et participants.

Au moment de l'enquête, les personnes rencontrées habitaient les régions de Montréal (33 personnes), de la Mauricie (7 personnes), de l'Estrie (11 personnes), de la Capitale-Nationale (8 personnes) et de la Montérégie (3 personnes).

## Remerciements

Le Conseil supérieur de l'éducation tient à exprimer sa sincère reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, aux travaux entourant la production de cet avis. Il remercie tout spécialement les familles et les personnes immigrantes qui ont accepté de partager l'expérience qu'elles vivent en sol québécois.

# Bibliographie

Advanis Jolicœur (2016). *Enquête sur les cheminements d'intégration au marché du travail des personnes immigrantes nouvellement arrivées: rapport de recherche*, Document présenté au ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Montréal, Advanis Jolicœur, 155 p., réf. du 22 décembre 2020.

Amireault, Valérie et Denise Lussier (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire*, Montréal, Office québécois de la langue française, 51 p., réf. du 26 février 2021.

Arcand, Sébastien (2019). *Travailleurs immigrants et compétitivité des régions du Québec: de la gestion des ressources humaines à la collaboration multipartite*, Rapport de recherche Programme actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 36 p., réf. du 26 février 2021.

Arseneault, Stéphanie (2010). «**Les réfugiés colombiens au Québec: des pratiques transnationales centrées sur la famille**», *Lien social et politiques*, n° 64, p. 51-64, réf. du 14 décembre 2020.

Ataepour, Niloufar (2016). *La perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique*, Mémoire de maîtrise en didactique des langues, Montréal, Université du Québec à Montréal, 113 p., réf. du 26 février 2021.

Bégin, Maxime Steve (2019). *Qui sont les nouveaux arrivants?: portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., réf. du 14 décembre 2020.

Béji, Kamel et Anaïs Pellerin (2010). «**Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec: le rôle de l'information et des réseaux sociaux**», *Relations industrielles*, vol. 65, n° 4, p. 562-583, réf. du 24 février 2021.

Bélisle, Rachel et Sylvain Bourdon (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme: orientation des adultes sans diplômes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Rapport de recherche Programme actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 153 p., réf. du 23 septembre 2020.

Bélisle, Rachel et Nicolas Fernandez (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*, Rapport de recherche Programme actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 147 p., réf. du 23 septembre 2020.

Blain, Marie-Jeanne (2018). *Portrait de l'intégration professionnelle des personnes immigrantes au Québec: expériences et points de vue croisés sur les obstacles systémiques, les éléments facilitants et les ressources*, Synthèse du rapport de recherche, Montréal, Comité consultatif personnes immigrantes; INRS Centre Urbanisation Culture Société, 37 p.

- Blain, Marie-Jeanne, Pascale Chanoux et Roxane Caron (2018). *Projet de recherche-action « Perspectives exploratoires sur l'employabilité des personnes réfugiées » : rapport de recherche*, Montréal, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, 95 p., réf. du 23 septembre 2020.
- Blain, Sylvie (2015). « Le XXI<sup>e</sup> siècle : l'ère des compétences multiples en littératie », dans Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. xii-ix.
- Boutin, Sylvie, Hélène Métifiot, Anne Rohart et autres (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*, Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications; Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 150 p., réf. du 23 septembre 2020.
- Brière, Simon, Bernard Fortin et Guy Lacroix (2016). *Discrimination à l'embauche des candidates d'origine maghrébine dans la région de la Capitale-Nationale*, Montréal, CIRANO, 29 p., réf. du 26 février 2021.
- Calinon, Anne-Sophie (2015). « **Légitimité interne des politiques linguistiques au Québec : le regard des immigrants récents** », *Minorités linguistiques et société*, n° 5, p. 122-142, réf. du 23 septembre 2020.
- Carpentier, Normand et Deena White (2013). « **Perspective des parcours de vie et sociologie de l'individuation** », *Sociologie et sociétés*, vol. 45, n° 1, p. 279-300, réf. du 22 décembre 2020.
- Castles, Stephen, Maja Korac, Ellie Vasta et autres (2002). *Integration: Mapping the Field*, Report of a Project Carried Out by the University of Oxford, Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre Contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service, Oxford (Royaume-Uni), University of Oxford.
- Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (2016). *Mémoire du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage dans le cadre de la consultation du gouvernement du Québec en vue d'une Politique de la réussite éducative*, Sherbrooke, Le Centre, 25 p., réf. du 17 novembre 2020.
- Chamberland, Manon (2007). *Étude du développement du pouvoir d'agir (empowerment) à travers des parcours d'intégration de femmes nouvelles arrivantes à Montréal*, Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 191 p., réf. du 13 janvier 2021.
- Chouakri, Yasmina (2019). *Analyse qualitative de parcours d'insertion de femmes immigrantes au marché du travail et conditions de réussite observées*, Rapport de recherche-action, Montréal, Comité consultatif Femmes en développement de la main-d'œuvre, 52 p., réf. du 26 février 2021.
- Clerc, Isabelle, Karine Collette et Sylvie Clamageran (2009). *Littératie et droits en matière de santé et de services sociaux : paroles citoyennes*, Rapport remis au Commissaire à la santé et au bien-être, Québec, Commissaire à la santé et au bien-être, 196 p., réf. du 18 décembre 2020.
- Cohen-Emerique, Margalit (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*, 2<sup>e</sup> éd., Rennes (France), Presses de l'École des hautes études en santé publique, 484 p.

Collette, Karine et Jean Rousseau (2013). «**Littératie et responsabilité en santé**», *Globe*, vol. 16, n°1, p.107-131, réf. du 23 septembre 2020.

Combeaud, Benjamin (2016). **Perception des employeurs quant aux stagiaires en formation professionnelle en contexte de diversité**, Capsule de recherche, Saint-Laurent (Québec), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 8 p., réf. du 23 septembre 2020.

Comité interministériel sur la reconnaissance des compétences des personnes immigrantes (2017). **Rapport**, Montréal, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 157 p., réf. du 15 décembre 2020.

Conseil du patronat du Québec (2015). **Conférence et consultation : relever le défi de l'intégration de la main-d'œuvre immigrante** (Hôtel Ritz-Carlton, Montréal), Montréal, Le Conseil, 93 p., réf. du 26 février 2021.

Conseil interprofessionnel du Québec (2020). **Saisir le potentiel de l'immigration professionnelle : prise de position en lien avec le sondage auprès des personnes immigrantes souhaitant exercer une profession réglementée au Québec**, Montréal, Le Conseil, 27 p., réf. du 26 février 2021.

Conseil interprofessionnel du Québec (2019). **Enjeux et solutions : l'intégration professionnelle des personnes immigrantes**, Montréal, Le Conseil, 32 p., réf. du 26 février 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). «**La fracture numérique comme obstacle à la formation générale des adultes et à la francisation durant la pandémie de COVID-19**», *Actualités, le CONSEIL de la semaine...*, 14 juillet, réf. du 23 septembre 2020.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). **Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec**, Québec, Le Conseil, 217 p., réf. du 19 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). **Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire**, Québec, Le Conseil, 155 p., réf. du 31 mars 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2016a). **L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie**, Québec, Le Conseil, 227 p., réf. du 15 décembre 2020.

Conseil supérieur de l'éducation (2016b). **Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes**, Québec, Le Conseil, 69 p., réf. du 31 mars 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). **Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes**, Québec, Le Conseil, 188 p., réf. du 22 décembre 2020.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). **En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité**, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p., réf. du 15 décembre 2020.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). **La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale**, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. du 31 mars 2021.

Côté-Giguère, Catherine (2015). *Parcours et voix de femmes : intégration et réseaux sociaux chez des immigrantes à Québec*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, Département d'anthropologie, 168 p., réf. du 22 décembre 2020.

Côté, Jean-Guy (2018). *La reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger : l'une des clés de l'intégration des immigrants au Québec*, Montréal, Institut du Québec, 37 p., réf. du 15 décembre 2020.

Couture, Hugo (2019). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 32 p., réf. du 31 mars 2021.

Dagenais, Catherine et Andrée Langevin (2016). *Reconnaissance des parcours scolaires et expérientiels des personnes immigrantes : pertinence de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au collégial pour un parcours d'intégration réussi*, Rapport de recherche, Montréal, Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et des compétences, Cégep Marie-Victorin, 77 p., réf. du 26 février 2021.

Demers, Marc-André (2018). « Regard sur l'apport grandissant de la population immigrante au marché du travail québécois », *Flash-Info*, vol. 19, n°2, p.12-21.

Desrosiers, Hélène, Virginie Nanhou, Amélie Ducharme et autres (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle : rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 249 p., réf. du 15 décembre 2020.

Dioh, Marie-Laure et Michel Racine (2017). « Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : à l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants », *Relations industrielles*, vol. 72, n° 4, p.763-784, réf. du 24 février 2021.

Doray, Pierre et Benoît Laplante (2018). « Le diplôme et les francophones : quel retard? », *Le Devoir*, 7 février, réf. du 15 décembre 2020.

Dyke, Nathalie (2019). *Apprendre tout au long de la vie : constats sur la formation générale des adultes et pistes d'action proposées*, Coup de pouce à la réussite!, Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 34 p., réf. du 26 février 2021.

Eid, Paul (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un "testing" mené dans le grand Montréal*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 52 p.

Ferretti, Jean (2016). *Le Québec rate sa cible : les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*, Rapport de recherche de l'IRÉC, Montréal, Institut de recherche en économie contemporaine, 109 p., réf. du 15 juillet 2020.

Fleury, Charles et Hicham Raïq (2013). « Présentation : innovations sociologiques et parcours de vie », *Sociologie et sociétés*, vol. 45, n°1, p.5-15, réf. du 15 décembre 2020.



Foner, Nancy (2014). « Intergenerational Relations in Immigrant Families: Comparisons across Time and Space », dans Marilyn Halter, Marilyn S. Johnson, Kathryn p. Viens et Conrad Edick Wright (dir.), *What's New About the New Immigration to the U.S.?: Traditions and Transformations in the United States Since 1965*, New York (N.Y.), Palgrave Macmillan, p. 113-130.

Foner, Nancy (1997). « The Immigrant Family: Cultural Legacies and Cultural Changes », *International Migration Review*, vol. 31, n° 4, p. 961-974.

Forcier, Mathieu (2012). *L'intégration des immigrants et immigrantes au Québec*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, 12 p., réf. du 15 décembre 2020.

Fradette, Sonia et Gilles Tremblay (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique : cadre général, cadre technique : document de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction générale des programmes et du développement, 21 p., réf. du 26 février 2021.

Gabriel, Carmen et Lida Aghasi (2016). « **L'intégration des réfugiés : francisation et accès à l'emploi** », *Options politiques*, 20 mai, réf. du 18 novembre 2020.

Gagnon, Charles et Jennifer Dion (2018). *La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 116 p., réf. du 23 septembre 2020.

Gardou, Charles (2013). « Société inclusive : une meilleure place pour tous », *Faire face*, n° 716, p. 27-41.

Garon-Épaulé, Geoffroi (2015). « **Les badges numériques et la révolution de l'apprentissage** », *Observatoire compétences-emploi*, vol. 6, n° 2, réf. du 26 février 2021.

Gherghel, Ana et Marie-Christine Saint-Jacques (2013). *La théorie du parcours de vie : une approche interdisciplinaire dans l'étude des familles*, Québec, Presses de l'Université Laval, 92 p.

Guilbert, Lucille (2010). « **Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants** », *Lien social et politiques*, n° 64, p. 151-162, réf. du 15 décembre 2020.

Guyon, Sylvie (2011). « La réinstallation au Québec des réfugiés sélectionnés à l'étranger, un secret bien gardé ! », *Vivre ensemble*, vol. 18, n° 62, p. 21-25.

Hadiri, Myriam (2017). *Portrait des mécanismes de reconnaissance des compétences professionnelles : instances et membres du personnel des ordres qui agissent dans le traitement des demandes de reconnaissance d'une équivalence*, Québec, Office des professions Québec, Commissaire aux plaintes en matière de reconnaissance des compétences professionnelles, 37 p., réf. du 26 février 2021.

Hankivsky, Olena (2012). « **The Lexicon of Mainstreaming Equality: Gender Based Analysis (GBA), Gender and Diversity Analysis (GDA) and Intersectionality Based Analysis (IBA)** », *Canadian Political Science Review*, vol. 6, n° 2-3, p. 171-183, réf. du 19 novembre 2020.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2020a). *L'éducation des adultes: un outil essentiel à un plan de lutte efficace contre le racisme: mémoire présenté par l'ICEA à M. Lionel Carmant, ministre délégué à la Santé et aux Services sociaux, et à M<sup>me</sup> Nadine Girault, ministre des Relations internationales et de la Francophonie, coprésidents du Groupe d'action contre le racisme*, Montréal, L'Institut, 30 p., réf. du 26 février 2021.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2020b). *L'alpha-francisation au Québec: rapport de la journée d'étude du 11 mars 2020*, Montréal, L'Institut, 36 p., réf. du 26 février 2021.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2020c). *Le droit à l'éducation pour tous les adultes: créer les conditions d'une éducation inclusive: avis sur les populations en situation d'inégalités*, Montréal, L'Institut, 60 p., réf. du 26 février 2021.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2019). *Pour une politique globale d'éducation des adultes: document d'orientation de l'ICEA en faveur de l'adoption par le gouvernement du Québec d'une nouvelle politique d'éducation des adultes*, Montréal, L'Institut, 48 p., réf. du 22 décembre 2020.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2018). *Réalités éducatives des personnes immigrantes, des Autochtones et des personnes vivant avec un handicap*, Montréal, l'Institut, 9 p.

Institut de la statistique du Québec (2020). « **Les entreprises québécoises de moins de 5 employés: portrait et contribution à la dynamique des entreprises et de l'emploi** », *Science, technologie et innovation*, n°1, juillet, p.1-28, réf. du 15 juillet 2020.

Institut de la statistique du Québec (2019). *Le bilan démographique du Québec*, éd. 2019, Québec, L'Institut, 179 p., réf. du 15 décembre 2020.

Kofman, Eleonore (2004). « Family-Related Migration: a Critical Review of European Studies », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 30, n°2, p.243-262.

Lacroix, Guy (2013). *Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés: l'intégration en emploi des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés au Québec, 2002-2009*, Montréal, Centre interuniversitaire sur le risque, les politiques économiques et l'emploi, Université Laval, 57 p., réf. du 24 février 2021.

Lamothe-Lachaine, Audrey (2011). *Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et andragogie, 164 p., réf. du 22 décembre 2020,

Laur, Elke (2015). *Stratégie de mesure de la participation des Québécoises et Québécois des minorités ethnoculturelles aux différentes sphères de la vie collective 2015: document de référence*, Montréal, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 50 p., réf. du 19 novembre 2020.

Le Bossé, Yann (2003). « **De l' "habilitation" au "pouvoir d'agir": vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment** », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n°2, p.30-51, réf. du 23 septembre 2020.

Le Capitaine, Jean-Yves (2013). « **L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds** », *Empan*, vol. 1, n°89, p.125-131, réf. du 22 décembre 2020.



Le Gall, Josiane (2005). « **Familles transnationales: bilan des recherches et nouvelles perspectives** », *Cahiers du Gres: diversité urbaine*, vol. 5, n° 1, p.29-42, réf. du 18 décembre 2020.

Lebrun, Nicolas (2009). **Cohésion et inclusion sociale: les concepts**, Working Paper, Bruxelles (Belgique), Pour la solidarité, 11 p., réf. du 18 novembre 2020.

Ledent, Jacques, Alain Bélanger, Guillaume Marois et autres (2014). **Faits saillants: la situation socioéconomique des actifs salariés résidant sur l'île de Montréal en 2006 qui ont le statut d'immigrant ou appartient à une minorité visible**, Montréal, Institut national de la recherche scientifique, Centre – Urbanisation Culture Société, 31 p., réf. du 24 février 2021.

Lessard, Christine (2018). « **Les diplômés des niveaux baccalauréat et supérieur de 2015** », *Bulletin S@voir.stat*, vol. 18, n° 2, réf. du 18 décembre 2020.

Loch, Dietmar (2014). « Integration as a Sociological Concept and National Model for Immigrants: Scope and Limits », *Identities: Global Studies in Culture and Power*, vol. 21, n° 6, p. 623-632.

Ma Mung, Emmanuel (2009). « Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales: "penser de l'intérieur" les phénomènes de mobilité », dans Françoise Dureau et Marie-Antoinette Hily (dir.), *Les mondes de la mobilité*, Rennes (France), Presses universitaires de Rennes, p. 25-38.

Masyada, Steve et Elizabeth Washington (2019). « Creating the Citizen: Critical Literacy, Civics, and the C3 Framework in Social Studies », dans Angela M. Cartwright et Emily K. Reeves, *Critical Literacy Initiatives for Civic Engagement*, Hershey (Pa.), Information Science Reference, p. 94-122.

Ministère de l'Éducation (2020). **Centres de services scolaires et commissions scolaires: règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021: éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire: amendées – août 2020**, Québec, Le Ministère, 280 p., réf. du 26 février 2021.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2015). **Compétences du 21<sup>e</sup> siècle: phase 1: définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l'Ontario: document de réflexion**, Toronto, Le Ministère, 64 p., réf. du 26 février 2021.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). **L'exploration des acquis de l'adulte: un effet de levier: services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA): document de référence**, Québec, Le Ministère, 57 p., réf. du 17 novembre 2020.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires: cadre général*, Québec, Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). **Guide administratif relatif aux dossiers et aux droits de scolarité exigés des élèves en provenance de l'extérieur du Québec à l'intention des commissions scolaires et des établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions**, Québec, Le Ministère, 100 p., réf. du 22 décembre 2020.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). **Cadre de référence de la compétence numérique**, Québec, Le Ministère, 33 p., réf. du 26 février 2021.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. du 26 février 2021.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023 : le Québec à l'ère du plein emploi*, Québec, Le Ministère, 95 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2019). *Tableaux de l'immigration permanente au Québec, 2014-2018*, Montréal, Le Ministère, 50 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2018). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2019*, Montréal, Le Ministère, 8 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017a). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration, 2012-2016*, Montréal, Le Ministère, 102 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017b). *Plan d'action sur la francisation et l'intégration des personnes immigrantes : rapports du Vérificateur général du Québec*, Montréal, Le Ministère, 4 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017c). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2018*, Montréal, Le Ministère, 14 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016a). *Mesure de la participation des Québécoises et Québécois des minorités ethnoculturelles : rapport 2016*, Montréal, Le Ministère, 113 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016b). *L'immigration au Québec : le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires : document de référence*, Consultation publique 2016 : la planification de l'immigration au Québec pour la période 2017-2019, Montréal, Le Ministère, 160 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014a). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec, 2009-2013*, Montréal, Le Ministère, 49 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014b). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion : document synthèse*, Montréal, Le Ministère, 7 p.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020a). *Tableaux de l'immigration permanente au Québec 2015-2019*, Montréal, Le Ministère, 50 p., réf. du 31 mars 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020b). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants 2020-2021*, 15 p., réf. du 6 avril 2021.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020c). *Rapport annuel 2019-2020*, Montréal, Le Ministère, 88 p., réf. du 26 février 2021.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019a). *Plan d'immigration du Québec 2020*, Montréal, Le Ministère, 8 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019b). *Plan stratégique 2019-2023*, Montréal, Le Ministère, 26 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2019c). *Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration 2019-2021*, Montréal, Le Ministère, 42 p., réf. du 18 décembre 2020.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, Montréal, Le Ministère, 123 p.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2020). *Rapport annuel 2019-2020*, Québec, Le Ministère, 150 p., réf. du 22 décembre 2020.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2019). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : rapport quinquennal 2013-2018*, Québec, Le Ministère, 183 p., réf. du 26 février 2021.

Misiorowska, Mariola (2014). *Formation professionnelle des jeunes et des adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*, Rapport de recherche, Montréal, Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation; Saint-Laurent (Québec), Commission scolaire Maguerite-Bourgeoys, 62 p., réf. du 23 septembre 2020.

Misiorowska, Mariola (2011). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec : qu'est-ce qu'une «intégration réussie»?* , Thèse, Montréal, Université de Montréal, 349 p., réf. du 26 février 2021.

Moisan, Mylène (2020). « *Le téléphone de Mamadou sonne moins* », *Le Soleil*, 2 juin, réf. du 26 février 2021.

Morgan, Lori A. (2016). « *Developing Civic Literacy and Efficacy: Insights Gleaned Through the Implementation of Project Citizen* », *i.e.: inquiry in education*, vol. 8, n°1, réf. du 26 février 2021.

Office des professions du Québec (2014). *Formation et stages prescrits par les ordres professionnels québécois : état de situation préparé pour le Pôle de coordination pour l'accès à la formation prescrite par les ordres professionnels ainsi qu'aux stages*, Québec, L'Office et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 59 p., réf. du 26 février 2021.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2010). *Guide d'évaluation en orientation*, Montréal, L'Ordre, 21 p., réf. du 26 février 2021.

Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *Intégrer les immigrants pour stimuler l'innovation au Québec, Canada*, Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois, Paris, Éditions OCDE, 178 p., réf. du 15 juillet 2020.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Formation professionnelle : des systèmes parés pour l'avenir : données clés sur les systèmes de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE : synthèse*, Getting Skills Right, Paris, OCDE, 4 p., réf. du 26 février 2021.

Partnership for 21st Century Learning (2019). *Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning: Definitions*, Columbus (Ohio), Battelle for Kids, 9 p., réf. du 26 février 2021.

Pelchat, Maxime (2020). « **Les badges numériques : valeur, confiance, reconnaissance et crédibilité : reconnaissance du développement professionnel** », *Éducation Canada*, vol. 60, n° 2, réf. du 26 février 2021.

Posca, Julia (2016). « **Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes** », *Note socioéconomique, série Paul-Bernard*, septembre, réf. du 30 mars 2021.

Potvin, Maryse, Marie-Odile Mignan et Julie Larochelle-Audet (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, Montréal, Fides éducation, 287 p.

Prévost, Claudia (2021). *Parcours d'apprentissage du français de réfugiés d'origine bhoutanaise dans la ville de Québec : influences des mobilités, des apprentissages et des dynamiques familiales*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 316 p.

Québec (2020). *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 31 octobre 2020, réf. du 30 mars 2021.

Québec (2019). *Projet de loi n° 9 (2019, chapitre 11) : Loi visant à accroître la prospérité socio-économique du Québec et à répondre adéquatement aux besoins du marché du travail par une intégration réussie des personnes immigrantes*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 12 p., réf. du 18 décembre 2020.

Québec (2015a). *Ensemble, nous sommes le Québec : politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*, Montréal, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 61 p., réf. du 27 octobre 2020.

Québec (2015b). *Ensemble, nous sommes le Québec : stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*, Montréal, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 67 p., réf. du 26 février 2021.

Québec (2008). *La diversité : une valeur ajoutée : politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*, Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications, 51 p., réf. du 26 février 2021.

Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p., réf. du 18 décembre 2020.

**Quelle famille? : bulletin trimestriel sur les familles et les personnes qui les composent : les familles immigrantes au Québec : quelques caractéristiques à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (printemps 2016)**, vol. 4, n° 1, réf. du 18 décembre 2020.

Racine, Michel et Sara Tapia (2019). « **L'offre de services de soutien à l'emploi destinés aux personnes immigrantes : la différenciation selon les régions** », dans *Engager le dialogue savoirs-sociétés*, 87<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS (du 27 au 31 mai 2019, Université du Québec en Outaouais et Cégep de l'Outaouais), Gatineau, UQO et Cégep de l'Outaouais, réf. du 15 juillet 2020.

Renaud, Jean et Tristan Cayn (2006). *Un emploi correspondant à ses compétences? : les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*, Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 53 p.



Roussel, Anne Sophie (2018). « Qu'est-ce qu'être francisé? : l'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec », *Langage et société*, vol. 3, n° 165, p. 75-93.

Ruel, Julie, André C. Moreau et Linda Alarie (2015). « Les usages sociaux de la littératie et les compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs », dans Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 227-246.

Sapin, Marlène, Dario Spini et Eric Widmer (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge*, Lausanne (Suisse), Presses polytechniques et universitaires romandes, 137 p.

Solar, Claudie, Daniel Baril, Nancy Lauzon et autres (2014). *Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans des entreprises du Québec : lever les obstacles à la participation*, Montréal, Commission des partenaires du marché du travail, 86 p., réf. du 27 octobre 2020.

Springmann, Vicky et Alix Adrien (2019). *Demandeurs d'asile, réfugiés et migrants à statut précaire : un portrait montréalais réalisé par la Direction régionale de santé publique*, Montréal, Direction régionale de santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 67 p., réf. du 14 décembre 2020.

St-Laurent, Nathalie et Shaha El-Geledi (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, 76 p., réf. du 23 septembre 2020.

Statistique Canada (2020). « **Les immigrants sont près de trois fois plus susceptibles de connaître une surqualification persistante que les non-immigrants** », *Le Quotidien*, 2 septembre, réf. du 14 septembre 2020.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2015). *Vers un Québec plus inclusif, plus riche de sa diversité*, Mémoire présenté dans le cadre de la consultation publique 2015 du gouvernement du Québec « Vers une nouvelle politique en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion », Montréal, La Table, 47 p.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011). *Une initiative québécoise porteuse d'inclusion : l'intégration scolaire des jeunes réfugiés : contribution de l'intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI)*, Montréal, La Table et Intervenant communautaire scolaire interculturel, 17 p., réf. du 26 février 2020.

Talbot, Geneviève (2009). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion : point de vue de l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)*.

UNESCO (2019). *L'essentiel sur le Passeport des qualifications de l'UNESCO destiné aux réfugiés et aux migrants vulnérables*, réf. du 26 février 2021.

UNESCO (2016). *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015*, Allemagne, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 17 p., réf. du 18 décembre 2020.

Vatz Laaroussi, Michèle (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, Paris, L'Harmattan, 279 p.

Vérificateur général du Québec (2017). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018*, Québec, Le Vérificateur, réf. du 18 décembre 2020.

White, Bob W. (2017). « **Pensée pluraliste dans la cité : l'action interculturelle à Montréal** », *Anthropologie et sociétés*, vol. 41, n°3, p. 29-57, réf. du 18 décembre 2020.

White, Bob W. et Danielle Gratton (2017). « **Situations et solutions en contexte interculturel : une méthodologie de l'acte à poser** », *Alterstice*, vol. 7, n° 1, p. 63-76, réf. du 18 décembre 2020.

White, Bob W., Danielle Gratton et François Rocher (2015). *Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel*, Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens le 10 février 2015 au sujet du texte "Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion" (décembre 2014), Montréal, Laboratoire de recherches en relations interculturelles, 28 p., réf. du 18 décembre 2020.

Wieviorka, Michel (2014). « A Critique of Integration », *Identities: Global Studies in Culture and Power*, vol. 21, n° 6, p. 633-641.

# Membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue\*

Nom	Fonction
<b>Président</b>	
Christian Blanchette	Recteur, Université du Québec à Trois-Rivières
<b>Membres</b>	
Lida Aghasi	Directrice générale, Centre social d'aide aux immigrants
Nabil Ajji	Conseiller d'orientation, École secondaire Hormisdas-Gamelin, Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées
Ronald Cameron	Administrateur, Institut de coopération pour l'éducation des adultes
Sylvie Chartrand	Directrice, Service de la formation professionnelle, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
Isabelle Clerc	Professeure titulaire, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval
Hélène Dubois	Consultante
Richard Lavallée	Directeur, Service de la formation continue, service aux entreprises et activités internationales, Cégep André-Laurendeau
Benoît Malric	Directeur, programme Immigration, Fédération des chambres de commerce du Québec
Julie Marquis	Conseillère syndicale, Service de recherche et de condition féminine, Confédération des syndicats nationaux
Nicolas Ouimet	Coordonnateur, Centre de formation continue en droit, Université de Sherbrooke
Gabrielle Richard	Directrice, Service en employabilité, Regroupement économique et social du Sud-Ouest
Hélène St-Laurent	Conseillère pédagogique en formation générale des adultes, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries
Hélène Turmel	Enseignante, Centre Saint-Michel, Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Marie-Aline Vadius	Directrice, École de l'Étincelle, Centre de services scolaire de Montréal
<b>Coordination des travaux (à partir de mai 2020)</b>	
Maxime Steve Bégin	

\* Au moment de la dernière rencontre de la CEAFC concernant cet avis.



Les personnes suivantes ont aussi participé aux travaux de préparation du présent avis lorsqu'elles étaient membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue, sans toutefois les avoir menés à terme :

Membres*	
Nancy Arseneault	Agente de développement et conseillère d'orientation, Commission scolaire de Saint Hyacinthe
Sylvie Baillargeon	Directrice générale, Intégration jeunesse du Québec
Pascale Chanoux	Coordonnatrice, Comité consultatif pour les personnes handicapées, CPMT
Isabelle Coulombe	Conseillère syndicale, Service de l'éducation, Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
Esther Filion	Responsable de projet, Groupe de recherche et de formation sur la pauvreté au Québec
Karine Genest	Directrice générale, Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre
Diane Laberge	Directrice, Centre Saint-Louis, Commission scolaire de la Capitale
Réjean Laprise	Formateur et directeur, Centre de formation communautaire de la Mauricie
Jasmine Paradis-Laroche	Chargée de gestion en formation continue, Centre du savoir sur mesure, Université du Québec à Chicoutimi
Michel Turcotte	Consultant en recherche, sciences de l'éducation

\* Fonction occupée au moment de leur dernière participation comme membres de la Commission.

# Membres du Conseil supérieur de l'éducation\*

Nom	Fonction
<b>Présidente</b>	
Maryse Lassonde	
<b>Membres</b>	
Lise Bibaud	Consultante
Christian Blanchette	Recteur, Université du Québec à Trois-Rivières
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducativ conseils
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Service du secrétariat général des affaires corporatives et des communications, Centre de services scolaire Marie-Victorin
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps	Directrice générale (retraîtée), Fédération des comités de parents du Québec
Nathalie Dionne	Enseignante au secondaire, École des Vieux-Moulins, Centre de services scolaire de Kamouraska–Rivière-du-Loup
Sylvie Fortin Graham	Représentante de la communauté
Michelle Fournier	Directrice générale (retraîtée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Malika Habel	Directrice générale, Cégep de Maisonneuve
Michaël Héту	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Amélie Lainé	Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Fred-William Mireault	Étudiant au baccalauréat en science politique, Université de Montréal
Raymond Nolin	Enseignant au primaire, Centre de services scolaire de Montréal
Benoît Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehl	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Caroline Sirois	Directrice des services éducatifs, Collège de Lévis
<b>Membres adjoints d'office</b>	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint au développement et au soutien des réseaux, Ministère de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe au soutien aux élèves, à la pédagogie et aux services à l'enseignement, Ministère de l'Éducation
<b>Secrétaire générale</b>	
Christina Vigna	

\* Au moment de l'adoption de l'avis.

# Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

## Avis et mémoires

Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie (mars 2021)

La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie (janvier 2021)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et de recommandations (octobre 2020)

Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le Régime des études collégiales (octobre 2020)

Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec (juillet 2020)

Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs (juin 2020)

Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec (décembre 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative (novembre 2019)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (août 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans (mai 2019)

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (mai 2019)

Les périodes de détente ou les récréations au primaire : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 12 : Projet de loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées (mars 2019)

Mémoire dans le cadre des consultations sur la création de l'institut national d'excellence en éducation (novembre 2017)

Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire (octobre 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n°144: Projet de loi visant à modifier la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et étudiants à l'enseignement collégial: Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5<sup>e</sup> secondaire: enjeux et recommandations: Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative: Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur: Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (septembre 2016)

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n°86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Le Conseil supérieur de l'éducation s'interroge sur la portée des nouvelles responsabilités confiées à la Commission des partenaires du marché du travail: Mémoire produit dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n°70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

## Études et recherches

Formation ordinaire: portrait de la formation collégiale (février 2021)

Santé et bien-être du personnel enseignant: portrait de la situation et pistes de solution (janvier 2021)

L'intelligence artificielle en éducation: un aperçu des possibilités et des enjeux (novembre 2020)

État des connaissances sur l'apprentissage et la pratique de la programmation informatique en contexte scolaire (novembre 2020)

Le numérique : une culture genrée (octobre 2020)

Les discours sur le temps d'écran : valeurs sociales et études scientifiques (septembre 2020)

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire Un regard sur certains facteurs de risque et de protection (juin 2020)

Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation (mai 2020)

Définitions et modalités de la formation à distance (avril 2020)

Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire (mars 2020)

Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes (octobre 2019)

Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec (septembre 2019)

La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées (mars 2019)

La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves (septembre 2018)

Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves (novembre 2017)

## **Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation**

### **2018-2020**

Éduquer au numérique (novembre 2020)

### **2016-2018**

Évaluer pour que ça compte vraiment (février 2019)

### **2014-2016**

Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)







50-0542

**Conseil supérieur  
de l'éducation**

**Québec** 

   @csequebec  
cse.gouv.qc.ca