UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Trajectoires langagières de femmes immigrantes au Québec: étude qualitative auprès de femmes inscrites en francisation

> par Michela Claudie Ralalatiana

Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) Doctorat en éducation

Décembre 2014 © Michela Claudie Ralalatiana, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Trajectoires langagières de femmes immigrantes au Québec: étude qualitative auprès de femmes inscrites en francisation

Michela Claudie Ralalatiana

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Pascal Lemelin Président du jury

Godelieve Debeurme Directrice de recherche

Michèle Vatz Laaroussi Codirectrice de recherche

Diane Farmer Membre du jury externe

Marilyn Steinbach Membre du jury interne

Lucille Guilbert Autre membre du Jury

Thèse acceptée le 19 novembre 2014

SOMMAIRE

Portées par un projet personnel, familial, des femmes, des familles quittent leurs pays pour s'établir au Québec. La concrétisation de ce projet passe par la maîtrise de la langue française. Face à tous les défis de différents ordres auxquels elles font face, nous avons voulu comprendre leur parcours de vie et d'apprentissage du français.

Concrètement, cette thèse vise à décrire et de comprendre la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes scolarisées, classées de niveau intermédiaire sur le plan de la maîtrise du français, établies pour la majorité (n=8) au Québec au courant de l'année 2012, année de la collecte de données.

En empruntant à des disciplines en lien avec l'étude des mouvements migratoires, tels l'éducation, l'anthropologie linguistique, la psychologie sociale ainsi que les études féministes, nous avons mis à contribution les concepts de projet personnel - tel que défini par Boutinet (1998) - de ce que Nuttin (1985) nomme «la motivation d'accomplissement» et enfin du concept de socialisation langagière (Ochs et Schieffelin, 1984) pour décrire et comprendre leur trajectoire langagière. Même si Jeanneret (2010) a proposé la notion de trajectoire d'apprentissage, trajectoire d'appropriation, il nous a semblé que ce qui ressortait des résultats ne correspondait à ces définitions. De ce fait, à la fin de la thèse, nous tenterons de proposer une définition pour le concept de trajectoire langagière.

L'outil méthodologique retenu pour comprendre cette trajectoire langagière est la biographie langagière telle que préconisée par Cognigni (2009). La collecte des données s'est déroulée en dehors des cours de français. À l'aide de deux entrevues semi-dirigées et d'un journal d'apprentissage, nous avons suivi pendant quatre mois,

neuf femmes immigrantes, classées de niveau intermédiaire pour la maîtrise du français. La première entrevue de type exploratoire a porté sur des éléments en lien avec les moments de premier contact avec la langue française (à quel âge avez-vous commencé à apprendre le français?), les motivations à apprendre cette langue au Québec (quelles sont les motivations qui vous ont poussée(s) à apprendre le français au Québec?) et le projet de la personne (quels sont vos buts par rapport au fait d'apprendre le français?). Quant au journal d'apprentissage, il ne visait pas à évaluer la qualité de l'écriture, mais à faire ressortir les éléments abordés lors de la première entrevue, tels le projet personnel, la motivation d'accomplissement, et la socialisation langagière dans et en dehors des classes de français. La participante pouvait écrire dans sa langue maternelle en cas de difficulté, mais aucune d'elles ne s'est prévalue de cette consigne. Toutes les participantes à la recherche ont entamé individuellement la rédaction du journal tout de suite après la première entrevue, et ce, durant un mois. La raison de ce choix de durée vient du fait que le calendrier régulier des cours à temps complet s'étend généralement sur deux à trois mois. Il importe de préciser que le journal d'apprentissage ne visait pas à évaluer la qualité du français écrit, compte tenu de l'objectif de recherche soit, de décrire et de comprendre la trajectoire langagière de femmes immigrantes. Pour faire émerger les apports du journal dans leur processus d'apprentissage, une deuxième entrevue s'est tenue. Les extraits de la deuxième entrevue ont été choisis en fonction des thèmes (projet personnel, motivation d'accomplissement et socialisation langagière) et analysés à l'aide de l'outil NVivo. La deuxième entrevue de type réflexif avait une visée d'approfondissement de la première entrevue ainsi que du journal d'apprentissage.

Cette recherche apporte un éclairage sur le phénomène de l'appropriation personnelle d'une langue étrangère en contexte d'immigration à travers les thématiques du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation dans et en dehors du cours de français. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ouvrent d'autres voies de recherche pour les chercheurs en didactique des

langues secondes ou étrangères et pour les enseignants en français langue seconde et en contexte interculturel, qu'ils soient en formation initiale ou continue.

Concrètement, la thèse apporte sa contribution à l'avancement des connaissances sur les recherches traitant des mouvements migratoires au Québec et vient combler une lacune importante sur la rareté des études sur la féminisation de ces mouvements. Elle offre un apport important au plan de l'avancement des travaux sur la trajectoire langagière de femmes immigrantes, sur les rapports complexes qui prennent forme dans les processus de socialisation langagière en contexte d'immigration ainsi que sur le domaine de la francisation au Québec. Elle constitue également un apport important au plan méthodologique ainsi qu'au plan pédagogique, particulièrement en ce qui a trait au soutien à la démarche réflexive.

En effet, la thèse offre une contribution importante au plan méthodologique en abordant la socialisation langagière de ces femmes de manière située (tant du point de vue du projet migratoire individuel que du contexte sociologique de la salle de classe et du milieu de vie québécois) et en offrant aux participantes l'occasion d'inscrire leur participation à l'enquête dans une démarche réflexive. L'étude menée vient enrichir et renouveler les travaux portant sur la socialisation langagière dans l'optique du projet ainsi que les travaux faisant usage de la biographie langagière.

Sur le plan social, pédagogique qu'au niveau de la formation, la méthodologie choisie qu'est la biographie langagière avec des entrevues réflexives s'avère particulièrement originale et pertinente tant pour sa contribution aux nouvelles connaissances dans le domaine de l'alphabétisation à l'âge adulte que pour l'élaboration de stratégies efficaces pour l'apprentissage de l'écriture dans une langue étrangère.

Cette recherche se veut aussi un apport aux études sur le maintien en apprentissage de femmes immigrantes qui font un retour aux études. Ainsi, cette thèse

rejoint des préoccupations du gouvernement du Québec sur les enjeux de l'intégration linguistique des immigrants au Québec.

Sur le plan de la formation, le cahier pédagogique qui se dégage de la thèse et qui offre une démarche d'exploitation de la trajectoire langagière permettrait d'enrichir la formation offerte dans des centres de femmes, des organismes voire dans des classes régulières.

Sur le plan de la formation universitaire, l'apport de cette thèse réside dans la méthodologie. En effet, nous avons développé une méthode pédagogique basée sur la biographie langagière. Cette méthode enrichirait la formation offerte aux futures enseignantes et futurs enseignants en français langue seconde et dans le domaine de la formation continue

Notre recherche s'inscrit ainsi dans celles des chercheures et chercheurs qui font le constat qu'en contexte de mobilité ou d'immigration, recourir au récit oral et à l'écriture utilisée comme outils de réflexion et de formation, permet aussi de tenir compte de la dimension identitaire de celui qui apprend la langue étrangère ou seconde, en l'occurrence, le français (Cognigni, 2009; Molinié 2006a,b; Perregaux, 2002).

TABLE DES MATIÈRES

IN	TROI	DUCTION	27
PR	EMI	ER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	33
1.	Le c	ONTEXTE DE L'IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC	33
	1.1	Les processus administratifs relatifs à l'admission au Canada et au Québec	34
	1.2	L'aperçu historique de l'immigration féminine au Québec	35
		 1.2.1 L'évolution de la féminisation de l'immigration au Québec 1.2.2 La prédominance de l'immigration économique à partir de 1995 	
		1.2.3 L'arrivée des femmes provenant de l'Asie, de l'Amérique latine et de l'Afrique après 2001	e
		1.2.4 Les minorités visibles et l'équité en emploi	37
	1.3	La politique linguistique du gouvernement du Québec	38
		 1.3.1 La langue française et l'identité québécoise	39 40 40
2.	LES	ÉLÉMENTS DU PROBLÈME	44
	2.1	La prédominance de la recherche de travail et de la régularisation du statut d'immigrant	44
	2.2	Les défis en classe: les effets du rapport au savoir	45
3.	LE P	ROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE	48
	3.1	Les femmes immigrantes: les manifestations du changement identitaire .	
	3.2	Le retour aux études à l'âge adulte, les difficultés dans l'apprentissage et la pratique de la langue française chez les femmes immigrantes	52
	3.3	La non-maîtrise du français et l'insertion professionnelle chez les femmes immigrantes	54
	3.4	La précarité économique et la chute du statut professionnel chez les femmes immigrantes	54

4.	LAC	QUESTION	GÉNÉRALE DE RECHERCHE	57
5.	La p	PERTINENC	CE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	58
DE	UXII	ÈME CH	APITRE - LE CADRE CONCEPTUEL	61
1.			RSONNEL ET LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT CHEZ	62
	1.1	Le proje	et et la rupture de la temporalité	62
		1.1.1 1.1.2	Le projet et le processus d'adaptation à un nouveau pays Le projet et l'engagement en formation chez les adultes	
	1.2	La moti	vation d'accomplissement chez les adultes et le projet personne	1 .65
		1.2.1 1.2.2 1.2.3	1	66
2.	La s	SOCIALISA	TION LANGAGIÈRE	67
	2.1	La parti	cipation au cours de français comme un projet	68
	2.2	L'origin	ne et le fondement théorique de la socialisation langagière	69
			L'importance du lieu et de l'identité L'origine de l'étude de la socialisation langagière chez	
		2.2.3	l'enfant	
	2.3	L'adulte	e acteur lors de la socialisation langagière dans le pays d'accueil	173
		2.3.1	La socialisation langagière en classe et le sens de	
		2.3.2	l'apprentissage	
		2.3.3	des pratiques sociales La socialisation langagière à long terme	75 76
	2.4		ort à la langue	
	2.5		ilinguisme	
3.	LA T	RAJECTOI	RE D'APPROPRIATION ET LA TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE	79
	3.1		finition de la trajectoire	
	3.2		ribution de l'étude de la trajectoire à la didactique des langues	
	3.3		agogie: quête de sens chez l'adulte apprenant	
4.	Lac	UESTION	SPÉCIFIQUE ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE	86

TR	ROISI	ÈME CH	HAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	E 90
1.	La r	RECHERCH	HE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE	90
2.	L'AF	PPROCHE I	BIOGRAPHIQUE: EMPRUNT AUX TECHNIQUES DU RÉCIT DE VIE	92
	2.1	Le récit	t de vie comme outil de formation et de recherche	94
		2.1.1	Le récit de vie comme outil de formation	94
		2.1.2	Le récit de vie dans la recherche-action	
	2.2		t de vie comme outil de collecte de données en he qualitative	97
		2.2.1	L'outil méthodologique retenu: le récit de vie à travers la biographie langagière	98
		2.2.2		
3.	Lad	DESCRIPTI	ON DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DE L'ÉCHANTILLON	100
	3.1		tre d'apprentissage du français temps complet dans un milieu itaire	101
	3.2		nmes immigrantes de niveau intermédiaire en français langue	101
4.	LES	OUTILS E	T LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	102
	4.1	Les out	ils de collecte de données	103
		4.1.1	r r	
		4.1.2	Le journal d'apprentissage réflexif	
		4.1.3 4.1.4	La deuxième entrevue réflexive Le journal de bord de la chercheure	
	4.2		oration des guides d'entrevue et du journal d'apprentissage	
			Le guide de l'entrevue exploratoire	
		4.2.2	Le guide de la rédaction du journal d'apprentissage	
		4.2.3	Le guide de l'entrevue réflexive	109
	4.3		dation des entrevues et du guide de la rédaction du journal entissage	110
5.	Le r	ECRUTEM	MENT, LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES	111
	5.1	La dém	arche de recrutement des participantes	111
		5.1.1	Le pré-recrutement	111
		5.1.2	Le recrutement et la démarche de collecte des données	112
		5.1.3	Les contenus des entrevues	114

	5.2	Les outils d'analyse et le traitement des données	121
		5.2.1 Le logiciel NVivo	121
		5.2.2 L'analyse des données: analyse thématique	
		5.2.3 L'élaboration des catégories pour l'analyse thématique	
		5.2.4 La description de la trajectoire langagière de chaque	
		participante	124
		5.2.5 L'analyse transversale	
	5.3	Les limites de la méthodologie	126
6.	L'ÉT	THIQUE DE LA RECHERCHE	127
ΟI	J ATR	TIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION, L'ANALYSE ET	
		RPRÉTATION DES RÉSULTATS	130
1.	Le n	NIVEAU 2 OU INTERMÉDIAIRE: PLUS D'ACTIVITÉS ORALES QU'ÉCRITES	
		LASSE	131
	1.1	Le projet personnel et la motivation d'accomplissement	131
		1.1.1 Les moments de premiers contacts avec la langue française.	
		1.1.2 La motivation pour apprendre le français au Québec	
		1.1.3 La signification personnelle de l'apprentissage du français	
		1.1.4 Le projet personnel1.1.5 Les intérêts à suivre le cours de français	
		1.1.5 Les interets à survie le cours de français	
		1.1.7 Les méthodes pour apprendre les autres langues	
		1.1.8 Le rapport à la langue française	
	1.2	La socialisation langagière dans les cours de français	142
		1.2.1 Les facteurs facilitant l'apprentissage en classe	142
		1.2.2 Les relations avec l'administration, les enseignants	
		1.2.3 Les relations avec les autres étudiants	144
		1.2.4 Les activités offertes en classe	
		1.2.5 Le travail en équipe	
		1.2.6 Les activités avec l'animateur	
		1.2.7 Le sens de l'apprentissage en classe	
		1.2.8 Le rapport à la langue française	148
	1.3	La socialisation langagière en dehors de la classe de français	149
		1.3.1 Les langues parlées à la maison	150
		1.3.2 Les langues utilisées à l'épicerie, à l'école de leur enfant	
		1.3.3 Les ami(es) parlant le français	
		1.3.4 Les activités sociales	154
		1.3.5 La perception de la famille, des amis par rapport au fait	
		de la voir apprendre et parler le français	155

		1.3.6	Le rapport à la langue française	156
2.			OU INTERMÉDIAIRE AVANCÉ: PLUS D'ACTIVITÉS ORALES	157
	2.1		et personnel et la motivation d'accomplissement	
		2.1.1 2.1.2 2.1.3 2.1.4 2.1.5 2.1.6 2.1.7 2.1.8	Les moments de premiers contacts avec la langue française. La motivation pour apprendre le français au Québec La signification personnelle de l'apprentissage du français Le projet personnel Les intérêts à suivre le cours de français Les éléments facilitant l'apprentissage Les méthodes pour apprendre les autres langues Le rapport à la langue française	159 162 163 164 166
	2.2	La socia	alisation langagière dans les cours de français	170
		2.2.1 2.2.2 2.2.3 2.2.4 2.2.5 2.2.6 2.2.7 2.2.8	Les facteurs facilitant l'apprentissage en classe Les relations avec l'administration, les enseignants Les relations avec les autres étudiants Les activités offertes en classe Le travail en équipe Les activités avec l'animateur Le sens de l'apprentissage en classe Le rapport à la langue française	173 174 175 175 176
	2.3 La socialisation langagière en dehors de la classe de français		180	
		2.3.1 2.3.2 2.3.3 2.3.4 2.3.5	Les langues parlées à la maison Les langues utilisées à l'épicerie, à l'école de leur enfant Les ami(e)s parlant le français. Les activités sociales La perception de la famille, des amis par rapport au fait de la voir apprendre et parler le français. Le rapport à la langue française.	184 185 186
	2.4		hèse de la trajectoire langagière des participantes eaux 2 et 3	195
3.	LES	APPORTS	DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE	196
	3.1	Les app	oorts du journal pour les participantes du niveau 2	197
	3.2	Les app	ports du journal pour les participantes du niveau 3	205
CI	NQU	IÈME CI	HAPITRE LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	212
1.	LE P	ROJET PEI	RSONNEL, VECTEUR D'ACTION ET D'ACCOMPLISSEMENT	212

	1.1		s d'origine: le projet d'immigration et l'apprentissage çais	214
	1.2	Au Qué	bec: la temporalité et la perspective future	214
		1.2.1 1.2.2 1.2.3	La socialisation langagière dans les cours de français Le projet personnel et le sens de l'apprentissage en classe Le projet personnel et la salle de classe comme une communauté de pratique	217
		1.2.4	L'autonomie et le sentiment d'appartenance à la société québécoise	
2.	La r	ECONFIG	URATION IDENTITAIRE AU QUÉBEC	222
	2.1	La traje	ctoire langagière et l'identité familiale	223
	2.2	La traje	ctoire langagière et la protection de la culture d'origine	227
	2.3	La traje	ctoire langagière et l'identité féminine	230
3.	Le r	APPORT À	A LA LANGUE	231
	3.1	Le rapp	ort à la langue française	232
		3.1.1	Le français: langue de souvenir, d'enseignement et de projet d'immigration	233
		3.1.2	- · ·	
	3.2	Le pluri	ilinguisme	236
		3.2.1 3.2.2 3.2.3	L'aspect affectif, culturel du plurilinguisme à la maison L'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine L'utilisation de la langue anglaise et les raisons	e237
		3.2.4	de cette pratique	
4.	L'ÉC	CRITURE D	DE LA TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE	242
	4.1	L'écritu	re de la trajectoire langagière et l'organisation de la vie	243
	4.2		re de la trajectoire langagière et le changement portement dans l'apprentissage	244
5.	Une	TYPOLOG	GIE DES TRAJECTOIRES LANGAGIÈRES	245
	5.1	Le franç	çais: projet personnel et familial	246
	5.2	Le franç	çais: choix ambivalent dans un Canada anglophone	247
	5.3	Le franç	çais: défi personnel et d'insertion sociale	249
6.	LES	LIMITES D	DE LA RECHERCHE	250

CC	NCL	USION	254
1.	LES	CONTRIBUTIONS AUX CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET SOCIALES	256
	1.1	Les contributions aux connaissances scientifiques: définition de la trajectoire langagière	256
	1.2	Les contributions sociales.	258
2.	LES	PISTES D'INTERVENTION	258
	2.1	La narration et l'écriture de la trajectoire langagière comme outil de résilience dans l'apprentissage du français	260
	2.2	La tenue d'un journal d'apprentissage	260
	2.3	Les échanges linguistiques à travers la trajectoire langagière	261
3.	LES	PERSPECTIVES DE RECHERCHE	262
RÉ	FÉR	ENCES BIBLIOGRAPHIQUES	264
AN	NEX	E A - LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE	280
ΛN	INFY	E B - LE GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENTREVUE	
		RATOIRE	286
AN	NEX	E C - LE GUIDE POUR LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE	292
AN	NEX	E D - LE GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENTREVUE REFLEXIVE	298
AN	NEX	E E - LE TABLEAU COMPARATIF DU PROJET PERSONNEL	
		LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT DES QUATRE	20.4
PA	KIIC	CIPANTES DE NIVEAU 2	304
		E F - LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES	
		OCIALISATION LANGAGIÈRE DANS LES COURS NÇAIS POUR LES QUATRE PARTICIPANTES DE NIVEAU 2	206
DΕ	rna	inçais four les quatre farticifantes de niveau 2	300
		E G - LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES	
		DCIALISATION LANGAGIÈRE EN DEHORS DE LA CLASSE	
DE	FRA	NÇAIS POUR LES QUATRE PARTICIPANTES DE NIVEAU 2	308
AN	NEX	E H - LE TABLEAU COMPARATIF DU PROJET PERSONNEL	
		LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT DES CINQ	
PA	RTIC	CIPANTES DE NIVEAU 3	312

ANNEXE I - LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES	
À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DANS LES COURS	
DE FRANÇAIS POUR LES CINQ PARTICIPANTES DE NIVEAU 3	316
ANNEXE J - LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES	
À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE EN DEHORS DES COURS	
DE FRANÇAIS POUR LES CINQ PARTICIPANTES DE NIVEAU 3	320
ANNEXE K - LES TROIS TYPOLOGIES	
DE TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE	324

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 -	Les niveaux de compétences langagières en français langue seconde	102
Tableau 2 -	Les premiers contacts avec la langue française, le projet personnel et la motivation d'accomplissement	107
Tableau 3 -	La socialisation langagière en classe	109
Tableau 4 -	La socialisation langagière en dehors du cours de français	110
Tableau 5 -	Le résultat du premier recrutement	114
Tableau 6 -	Le résultat du deuxième recrutement	115
Tableau 7 -	Le résultat du troisième recrutement	116
Tableau 8 -	Le récapitulatif des participantes à la recherche (niveau 2)	117
Tableau 9 -	Le récapitulatif des participantes à la recherche (niveau 3)	118
Tableau 10 -	Le rapport à la langue française des participantes avant leur arrivée au Québec	192
Tableau 11 -	Le rapport à la langue française des participantes lors de l'intégration à la société québécoise	

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	La trajectoire langagière de l'apprenant du français langue étrangère en contexte d'immigration	
Figure 2:	La trajectoire langagière de l'apprenant depuis son pays d'origine	123

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS Association francophone pour le savoir

CÉGEP Collège d'enseignement général et professionnel

CLSC Centre local de services communautaires

CSLF Conseil supérieur de la langue française

CSF Conseil du statut de la femme

CSQ Certificat de sélection du Québec

ELODIL Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

FEL Français en ligne

FIPA Français pour immigrants peu alphabétisés

FIA Français pour immigrants adultes

FMT Programme de formation en milieu de travail

MELS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MICC Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles

OBNL Organisme à but non lucratif

PROMIS PROMotion Intégration Société nouvelle

PILI Programme d'intégration linguistique des immigrants

TFI Test de français international

TRÉAOFP Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation

professionnelle des commissions scolaires du Québec

À ma défunte maman, qui aurait bien voulu la lire, je lui dédie cette thèse.

À mon père, mes frères, sœur, belles-sœurs, beau-frère,
neveux, nièces, mes oncles, mes tantes à Madagascar.

REMERCIEMENTS

«On ne gravite pas une montagne toute seule». Malgré le caractère individuel d'une thèse de doctorat, sa réalisation n'aurait pu voir le jour sans le concours précieux de certaines personnes et institutions.

Ma profonde gratitude va d'abord à la professeure Godelieve Debeurme, professeure titulaire au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire et directrice de cette thèse et à la professeure Michèle Vatz Laaroussi, professeure titulaire au Département de l'École de travail social de la Faculté des lettres et sciences humaines et codirectrice de cette thèse. La complémentarité de votre expertise, votre rigueur, votre soutien constant, votre patience, vos qualités intellectuelles et humaines m'ont permis de dépasser les moments de doute, d'incertitude et de découragement face à un parcours doctoral. Également, de votre encadrement et de la thèse, j'ai appris beaucoup de moi-même, de mes failles et de mon potentiel. Veuillez trouver dans cette thèse le fruit de vos efforts.

Nos remerciements vont également aux trois professeures qui ont bien voulu être membres du jury de cette thèse, la professeure Lucille Guilbert de l'Université Laval, la professeure Diane Farmer de l'Université de Toronto ainsi que la professeure Marilyn Steinbach de l'Université de Sherbrooke. Également, je tiens à remercier professeure Fasal Kanouté et professeure Patricia Lamarre, qui m'ont accompagnée lors de l'examen de synthèse et du dépôt de projet.

Nous tenons à remercier également les femmes immigrantes inscrites au cours de français qui ont bien voulu nous confier leur trajectoire langagière. Sans votre participation, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Veuillez trouver dans cette thèse le témoignage de votre parcours de vie et d'apprentissage du français, qu'elle vous

rappelle vos projets personnels et vos projets familiaux lors de votre immigration au Québec.

Nos remerciements vont également à l'Université de Sherbrooke pour les bourses institutionnelles qu'elle nous a octroyées. Nous remercions par ailleurs le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) pour la bourse qu'il nous a accordée.

Également, nous tenons à présenter nos remerciements aux personnels, ami(es) et collègues de travail, de la direction générale de la francisation du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles à Montréal. En effet, le programme d'embauche d'étudiant au sein de ce ministère nous a permis de concilier les études à temps complet et une expérience de travail dans notre domaine. L'aménagement pour les horaires de travail, les conseils et l'encouragement nous ont grandement aidée à cheminer tout au long de ce parcours doctoral.

Enfin, à toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de cette thèse, nous disons sincèrement merci.

INTRODUCTION

Le Canada a toujours ouvert ses portes aux immigrants de partout dans le monde. En matière d'immigration et en vertu de l'article 95 de la Loi constitutionnelle de 1867, le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada se partagent les compétences, mais celles du Québec se sont élargies au fil du temps. Deux ententes ont permis à la province de Québec d'exercer son pouvoir dans le choix des immigrants qu'elle veut admettre: l'entente Cullen-Couture, signée en 1978 et l'Accord Canada/Québec, signé en 1991. La première entente accorde un plus grand pouvoir dans la sélection des immigrants indépendants, des gens d'affaires et des réfugiés alors que la seconde définit formellement le rôle du fédéral et du provincial dans le domaine de l'immigration.

Le Québec est la deuxième province canadienne à accueillir le plus d'immigrants (Pagé et Lamarre, 2010). La définition de la personne immigrante varie selon le critère retenu: le statut d'immigration ou le lieu de naissance (Lakrouz, 2006). Si le statut d'immigration en contexte canadien est le critère retenu, les personnes immigrantes seront définies comme «les personnes ayant le statut d'immigrant reçu au Canada ou l'ayant déjà eu.» (*Ibid.*, p. 5). Par contre, Lakrouz (2006), dans son analyse mentionne que si le lieu de naissance sert de critère, les personnes immigrantes sont «les personnes nées à l'extérieur du Canada-population de première génération au pays qui est venue s'installer au Canada.» (*Ibid.*, p. 5). Pour notre recherche, nous retiendrons le deuxième critère, le lieu de naissance.

Les femmes sont de plus en plus nombreuses à choisir la voie de l'immigration (Beaudoin, 2010; Guilbert, 2005; Mongeau, Rose et Ste-Marie, 2007; Prévost, 2010; Vatz Laaroussi, Guilbert, Velez, Bezzi et Laperrière, 2007). Il est

possible de constater le même phénomène au Québec, leur nombre ne cesse d'augmenter au fil du temps.

Avant les années 80, les femmes qui arrivaient au Québec étaient généralement d'origine européenne alors que vers les années 2000, elles viennent aussi de l'Asie, de l'Amérique et de l'Afrique (Mongeau *et al.*, 2007). Les chercheurs ont aussi constaté que l'immigration récente est marquée davantage par le haut niveau de scolarité des femmes immigrantes admises au Québec.

L'insertion sociale d'un immigrant est un long processus d'adaptation à la fois culturel et identitaire (Valderrama-Benitez, 2007) et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est le premier pas vers l'intégration (Adami, 2008; Amireault et Lussier, 2008; Beacco, 2008; Cardu et Sanschagrin, 2002). Au Québec, l'apprentissage du français fait partie du processus d'intégration pour les immigrants dont la langue maternelle n'est pas le français ou qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue française. Cette intégration linguistique en français revêt une importance particulière tant pour le gouvernement du Québec que pour la population québécoise. De ce fait, plusieurs politiques et programmes sont mis en place pour aider les immigrants adultes dans l'apprentissage du français et pour favoriser leur intégration à la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2008).

Or, force est de constater que la prédominance de la recherche de travail (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2007; Leaune-Welt et Lacerte, 2008) et de la régularisation du statut d'immigrant (Beausoleil, 2001) l'emporte sur l'apprentissage du français, d'où l'explication probable du fait que 30 à 40 % des non-francophones hommes et femmes ne suivent pas les cours de français (Chicha et Charest, 2008).

Pour les immigrants adultes non francophones qui suivent les cours de français en salle, Chicha et Charest (2008) soutiennent que l'apprentissage d'une nouvelle langue présente un grand défi. D'abord, Solar (2001) et Verbunt (1994)

mentionnent que le rapport au savoir des immigrants, l'ensemble des conceptions qu'ils partagent quant au rôle de l'enseignant dans la classe et quant à leur participation au travail en équipe peuvent être un obstacle à l'apprentissage. Ensuite, pour les femmes immigrantes plus particulièrement, les bouleversements culturels, identitaires et pédagogiques causés par l'immigration entraînent des difficultés dans la conciliation travail-étude-famille. De plus, l'âge et les difficultés liées à l'apprentissage du français semblent constituer d'autres obstacles à leur apprentissage (Cardu et Sanschagrin, 2002). Par ailleurs, celles qui sont en recherche d'emploi semblent encore éprouver de la difficulté à maîtriser la langue française même après quelques années de séjour au Québec (Cardu et Sanschagrin, 2002; Conseil du statut de la femme, 2005). Quant à celles qui travaillent, elles vivent dans la précarité et connaissent souvent une chute de leur statut professionnel (Mongeau, Pinsonneault et Rose, 2007). Ainsi, eu égard à ce qui précède, il y a lieu de se demander comment, au travers des processus d'adaptation à une nouvelle société, les femmes immigrantes peuvent-elles se maintenir dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, en l'occurrence, le français?

En effet, nous en savons fort peu sur leur processus d'appropriation personnelle de la langue française au Québec. Paquet (2010) et Pierre (2005) ont déjà mentionné la rareté des études ayant comme sujets les femmes immigrantes. Les recherches qui se sont intéressées à ces femmes se sont surtout penchées sur leurs stratégies d'insertion sociale et professionnelle (Cardu et Sanschagrin, 2002; Vatz Laaroussi, Lessard, Montejo et Viana, 1995) ou encore sur leurs difficultés d'intégration professionnelle et leur précarité sociale (Cardu et Sanschagrin, 2002; Mongeau, Pinsonneault et Rose, 2007).

C'est pourquoi notre recherche vise à décrire et comprendre la trajectoire langagière de femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec. Ainsi, nous avons emprunté aux travaux de Boutinet (1998), ses réflexions sur le projet personnel, de Nuttin (1985) le concept de la motivation d'accomplissement,

d'Ochs et Schieffelin (1984) le concept de socialisation langagière. Quant aux éléments de la trajectoire langagière, nous nous sommes inspirée des travaux de Baroni et Jeanneret (2008) et Molinié (2005). En tenant compte de toutes ces préoccupations, notre question spécifique s'est formulée alors de la manière suivante:

Comment se construisent les trajectoires langagières des femmes immigrantes scolarisées inscrites à des cours de français dans un milieu universitaire en fonction de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière?

Dans le cadre de cette thèse, la trajectoire langagière est le chemin linguistique composé par le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière. À la conclusion, nous présenterons une définition plus élaborée de ce concept qui n'existe pas encore dans la littérature scientifique.

Pour réaliser cette recherche, nous avons adopté une approche qualitative interprétative, qui recherche, explicite et analyse des phénomènes visibles ou cachés (Mucchielli, 1991). Cette approche vise à comprendre les évènements de l'intérieur (Van der Maren, 1995) dans le milieu naturel des participants (Lamoureux, 2006; Savoie-Zajc, 2004). Pour ce qui est du choix méthodologique, le récit de vie dont l'une des formes d'exploitation choisie est la biographie langagière a été retenu. Les critères pour sélectionner les participantes à la recherche ont été d'être allophone et de niveau intermédiaire en français langue seconde.

À travers la biographie langagière, des entrevues semi-dirigées ont été utilisées comme outil de collecte de données. Les entrevues visaient à obtenir des informations sur les perceptions des acteurs, leurs représentations, leurs opinions, leurs jugements (Van der Maren, 1995), en entrant en contact direct avec eux (Lamoureux, 2006; Savoie-Zajc, 2004). Les entrevues avec les participantes se sont

réalisées en dehors des cours de français, dans un local adéquat et au moment où elles étaient disponibles.

Deux guides d'entrevues et un guide pour la rédaction du journal ont servi d'instruments de collecte de données. Pour la première entrevue, de type exploratoire, le guide d'entrevue a porté sur des éléments en lien avec le projet personnel et la motivation d'accomplissement. Pour le journal, le guide thématique de la rédaction a été inspiré des éléments abordés lors de la première entrevue et des expériences de socialisation langagière de la participante. Quant à la deuxième entrevue, de type réflexif, le guide d'entrevue s'est centré sur les éléments de la première entrevue, du journal d'apprentissage de la participante et sur l'intérêt et la pertinence de tenir ce journal d'apprentissage. Nous avons également tenu un journal de bord qui nous a aidée lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données. Ces données ont été constituées en neuf entrevues exploratoires, neuf journaux d'apprentissage et neuf entrevues réflexives.

Pour l'analyse, nous avons mis à contribution le logiciel NVivo et la démarche d'analyse choisie a été l'analyse thématique. Nous avons amorcé l'analyse par la description de la trajectoire langagière de chaque participante sous forme de récit. Chaque récit contient trois dimensions: 1) le projet personnel et la motivation d'accomplissement, 2) la socialisation langagière dans les cours de français, 3) la socialisation langagière en dehors des cours de français.

Par la suite, nous avons effectué une analyse transversale. Cette analyse avait une double visée: d'une part, dégager les convergences et les divergences dans les trajectoires langagières selon le projet personnel, la motivation d'accomplissement, la socialisation langagière dans et en dehors des classes de français; d'autre part, mettre en relief les apports du journal d'apprentissage en tant qu'outil qui concilie le réaménagement identitaire, la motivation et l'apprentissage du français langue

seconde ou étrangère chez les femmes immigrantes qui suivent le cours de français au Ouébec.

L'originalité de cette recherche est double. D'abord, pour son angle d'approche, c'est-à-dire par le fait de nous pencher sur la trajectoire langagière des femmes immigrantes pour les maintenir en apprentissage du français. En effet, l'étude de la trajectoire langagière permet à la fois de tenir compte de la dimension identitaire de la femme immigrante, de son projet personnel et de sa motivation d'apprentissage, de sa socialisation langagière dans et en dehors de classes de français. Ensuite, pour la méthodologie choisie qu'est la biographie langagière. En effet, la narration favorisant le réaménagement identitaire en contexte d'immigration et le caractère réflexif du journal d'apprentissage amènent une réorganisation de la vie et un changement de comportement dans l'apprentissage.

Au terme de notre analyse, plusieurs constats ont pu être dégagés; ainsi la narration et l'écriture de la trajectoire langagière sur les thèmes de la motivation, du projet et de la socialisation langagière contribuent à leur processus d'alphabétisation dans les cours de français comme étant une reconnaissance de leur propre culture, de leur propre identité, ainsi qu'un outil favorisant la motivation et la persévérance aux études.

À la fin de la recherche, trois typologies débouchent de la thèse. La première, le français comme un projet personnel et familial; le français, choix ambivalent dans un Canada anglophone et enfin le français, un défi personnel et d'insertion sociale.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Au préalable, il importe de rappeler que notre recherche concerne les femmes immigrantes en processus d'apprentissage du français dans les classes de français gérées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Pour poser la problématique, nous aborderons successivement le contexte de l'immigration au Canada et au Québec suivi des éléments relatifs à la participation dans les cours en salle pour aboutir à la question générale de recherche. Compte tenu de l'évolution constante des politiques d'immigration au niveau fédéral et des politiques d'intégration linguistique au niveau provincial (Québec), nous informons le lecteur que les informations sur ce contexte tournent autour de 2008.

1. LE CONTEXTE DE L'IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC

Le Canada a toujours démontré une grande ouverture devant l'immigration. La province de Québec occupe la deuxième place dans les provinces canadiennes qui accueillent le plus d'immigrants (Pagé et Lamarre, 2010). Nous présenterons d'abord les processus administratifs pour être admis au Canada et pour être sélectionnés par le Québec. Comme le nombre de femmes qui ont immigré au Québec n'a cessé d'augmenter au fil du temps, nous traiterons cet aspect par la suite. Vu l'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour s'intégrer, nous aborderons brièvement, pour terminer, les grandes lignes de la politique linguistique du gouvernement du Québec.

1.1 Les processus administratifs relatifs à l'admission au Canada et au Ouébec

Pour s'établir définitivement ou pour venir temporairement au Canada, les immigrants s'engagent dans différents processus administratifs. Le Canada s'occupe de l'admission des immigrants tandis que le Québec s'occupe de la sélection.

En se référant à immigration Canada, les trajectoires pour s'établir au Canada en tant qu'immigrants sont multiples. Concrètement, il y a quatre catégories d'immigration : 1) l'immigration économique/immigrants indépendants (les travailleurs qualifiés, les gens d'affaires, les entrepreneurs, les investisseurs, les travailleurs autonomes); 2) le regroupement familial (les gens parrainés par un résident permanent ou par un résident canadien); 3) l'immigration humanitaire (les réfugiés et les demandeurs d'asile); 4) les autres immigrants (répondant surtout à des critères d'ordre humanitaire). D'autres encore peuvent obtenir le droit de s'établir de façon provisoire au Québec à titre de travailleurs temporaires ou d'étudiants étrangers en faisant la demande d'un permis de travail ou d'études.

Par ailleurs, pour être admis au Québec, un immigrant doit avoir le certificat de sélection du Québec. En effet, l'*Accord Canada-Québec*, signé le 5 février 1991, sur l'admission temporaire, permet à la province de Québec d'être autonome quant au nombre, et aux critères de sélection d'immigrants qu'elle veut admettre sur son territoire ainsi qu'aux structures pour les accueillir (Gouvernement du Québec, 1991). Ainsi, le Québec choisit les immigrants qu'il veut admettre sur son territoire selon des critères tels que les compétences professionnelles, l'âge, la situation financière, la connaissance du français ou de l'anglais et le niveau de scolarité. Ces immigrants sélectionnés font partie de la catégorie des «indépendants», aussi appelée immigration économique.

À la suite de l'*Accord Canada-Québec*, le traitement et le suivi de la situation des immigrants faisant partie de la catégorie «famille» (le regroupement familial) et des réfugiés avec le statut reconnu au Canada ou à l'étranger relèvent de compétences fédérales. À ce titre, les statuts d'immigration du regroupement familial et de réfugiés n'exigent pas le critère de maîtrise préalable du français pour être admis au Québec. Compte tenu de cette situation, les résultats de Chicha et Charest (2008) ne surprennent pas lorsqu'elles affirment que dans le regroupement familial, 61,3 % ne parlent pas français et que chez les réfugiés, le taux se chiffre à 65,5 %.

Ainsi, si elles veulent s'établir au Québec, ces deux catégories d'immigrants (famille et réfugiées) n'ont pas besoin de répondre aux critères de sélection du Québec.

1.2 L'aperçu historique de l'immigration féminine au Québec

La mondialisation avec l'ouverture des frontières entre les pays est marquée par l'augmentation des femmes qui immigrent, particulièrement au Québec (Beaudoin, 2010; Guilbart, 2005; Mongeau, Rose et Ste-Marie, 2007; Prévost, 2010; Vatz Laaroussi, Guilbert, Velez, Bezzi et Laperrière, 2007). D'origine européenne surtout dans les années 80, le visage de l'immigration féminine a changé au fil du temps. En effet, dans les années 2000, on constate l'arrivée massive des femmes immigrantes de l'Asie, de l'Amérique et de l'Afrique (Mongeau *et al.*, 2007.).

1.2.1 L'évolution de la féminisation de l'immigration au Québec

D'après l'étude de Mongeau *et al.* (2007), en 2001, les femmes immigrantes constituaient 10 % des femmes au Québec et ce nombre augmentera d'année en année. En effet, selon eux,

lorsque l'on regarde l'évolution de la population immigrée au cours des dernières décennies, on remarque que les hommes immigrés ont

toujours été plus nombreux que les femmes immigrées jusqu'en 1991, sauf au recensement de 1986 où leur nombre égalait celui des femmes. Toutefois, depuis 1996, il y a plus de femmes que d'hommes dans la population immigrée. (p. 4)

Pour l'année 2002, parmi les immigrants admis au Québec, 51 % sont des femmes (Guilbart, 2005). Au recensement de 2006, «plus de la moitié des femmes immigrées de 15 ans et plus (55,2 %) étaient arrivées au Québec avant 1991.» (Beaudoin, 2010, p. 10). Toujours en 2006, 11,5 % de la population est immigrante et les femmes représentent la moitié de cette population (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2006). Parmi elles, la femme immigrante appartenant à la catégorie d'immigration économique a également connu une croissance au fil du temps.

1.2.2 La prédominance de l'immigration économique à partir de 1995

L'immigration économique (ou indépendante) prédomine à partir de 1995 (Guilbart, 2005; MICC, 2011). Guilbart précise qu'entre 1995 et 2004, la répartition des femmes immigrantes dans les différentes catégories est la suivante : 48 % des femmes immigrantes appartiennent à la catégorie de l'immigration économique; 31 % au regroupement familial et 20 % à celle des réfugiés. Selon le MICC (2011), de 2002 à 2006, il y a eu une augmentation de l'immigration indépendante chez les femmes immigrées (55,2 % appartiennent à la catégorie de l'immigration économique), contre 27,8 % au regroupement familial et 15, 8 % à celle des réfugiées.

1.2.3 L'arrivée des femmes provenant de l'Asie, de l'Amérique latine et de l'Afrique après 2001

À partir de 2001, des femmes provenant de l'Asie tenaient le deuxième rang; celles venant de l'Amérique latine se positionnaient au troisième rang alors que celles qui arrivaient de l'Afrique occupaient le dernier rang.

En 2001, lors de leur immigration, ces femmes sont d'âge adulte et dans bien des cas, elles sont mariées et de confession chrétienne, musulmane ou sans aucune appartenance religieuse (Mongeau *et al.*, 2007.). Celles dont l'immigration est récente (de 1996-2001) seraient plus jeunes et plus scolarisées que les femmes qui auraient immigré dans le passé (Mongeau *et al.*, 2007; Beaudoin, 2010). Comme les hommes immigrants, elles choisissent majoritairement d'habiter dans la région de Montréal.

1.2.4 Les minorités visibles et l'équité en emploi

Selon La *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, adoptée en 1986, la catégorisation minorité visible visait une meilleure égalité à l'emploi des immigrants qui ne sont pas d'origine européenne. En effet, cette loi vise un traitement égalitaire dans l'accès à l'emploi quelle que soit l'origine de la personne (Gouvernement du Canada, 1995*a*). Plus précisément, les personnes originaires des îles du Pacifique, les Latino-Américains, les Noirs et les Antillais, les Chinois, les Asiatiques, les Arabes et les Ouest-Asiatiques constituent le groupe des minorités visibles (Gouvernement du Canada, 1989, 1995*b*).

Il ressort de cette énumération que la plupart des pays dont sont originaires les personnes issues des minorités visibles n'ont pas la langue française comme langue maternelle. De ce fait, dans la majorité des cas, lors de l'immigration, ces personnes ont besoin d'apprendre la langue française. D'ailleurs, plusieurs des études consultées (Adami, 2008; Amireault et Lussier, 2008; Beacco, 2008; Cardu et Sanschagrin, 2002) ont montré que la capacité d'utiliser la langue du pays d'accueil constitue un outil important dans le processus d'intégration des immigrants.

Chaque pays établit des règles par rapport à l'apprentissage de la langue d'accueil, ce qui nous conduit à aborder brièvement la politique linguistique du gouvernement du Québec.

1.3 La politique linguistique du gouvernement du Québec

La baisse du taux de natalité au Québec depuis les années 1960 a pour conséquence l'augmentation des besoins en immigration (Leaune-Welt et Lacerte, 2008). En corollaire avec ce besoin démographique, la défense de la langue française conduit le gouvernement du Québec à sélectionner les immigrants pour favoriser la pérennité de la langue française. Pour ceux qui ne parlent pas le français, le gouvernement du Québec les invite à suivre des cours de français gratuits pendant qu'ils sont encore dans leur pays (cours de français en ligne, Alliance française) et lors de l'arrivée au Québec (cours à temps complet, temps partiel, cours spécialisé, français en milieu de travail, etc.). Ces cours de français gratuits sont accompagnés d'une allocation équivalente au bien-être social et assortie de l'obligation d'assiduité aux cours.

1.3.1 La langue française et l'identité québécoise

D'un point de vue linguistique, l'anglais et le français tiennent le même statut au Canada depuis 1969, date de promulgation de la *Loi sur les langues officielles* (Gouvernement du Canada, 1985). Toutefois, sur le plan géographique, c'est dans la province de Québec que le français est le plus parlé même si d'autres provinces canadiennes ont adopté des politiques spécifiques par rapport à la langue française (le Nouveau-Brunswick, entre autres). En 1974, la Loi 22 statuait sur le français comme langue officielle au Québec. Par ailleurs, en 2007, le gouvernement du Québec promulguait que l'usage du français au Québec était régi par la Charte de la langue française. En effet, la Charte de la langue française, adoptée en 1997, couronnait les luttes que la province de Québec a entreprises pour protéger la culture et la langue françaises dans un Canada à majorité anglophone. Il importe de préciser que les actions de la Charte de la langue française touchent des domaines autres que l'intégration linguistique des immigrants (suivi de l'application de la langue française dans les sphères publiques, etc.).

En effet, en contexte québécois, le fait d'utiliser et de parler une langue commune qu'est le français contribue à la cohésion sociale. Cette cohésion sociale est «une condition favorisant l'apprentissage et l'usage de la langue commune.» (Pagé, 2011, p. 10). Il faut se rappeler que la langue reflète «les valeurs, les significations d'une culture.» (Byram, 1992, p. 65). Ainsi, la langue française véhicule l'identité de la société québécoise d'où les efforts du gouvernement du Québec pour protéger et promouvoir la langue française.

1.3.2 Les grandes lignes de la politique linguistique du Québec

L'immigration anglophone dominait en nombre entre les années 1867 et 1950 (Gagné et Chamberland, 1999). Selon eux, dans le but d'aider les immigrants francophones qui s'établissaient au Québec et pour protéger la langue française, le gouvernement du Québec a créé en 1968 le ministère de l'Immigration. Le nom actuel de ce ministère a été adopté le 18 février 2005. Ainsi, «l'un des buts visés par la mise en place d'une politique linguistique au Québec, en 1977, était de mettre fin à l'anglicisation massive des immigrants et d'orienter leur intégration vers la majorité francophone.» (Pagé et Lamarre, 2010, p. 6). Plus tard, en 1990, le document *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* a été adopté. Il présente les objectifs de la politique d'immigration et d'intégration des immigrants au Québec (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1990). Cette politique consiste à sélectionner les immigrants selon les objectifs démographiques et de pérennité de la langue française. La publication du gouvernement du Québec (2008) confirme cette politique d'intégration linguistique :

La société québécoise est régie par la Charte de la langue française qui fait du français la langue officielle du Québec. Le français est la langue des institutions publiques et la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Le Québec tient à préserver et à promouvoir sa langue officielle. Le français représente non seulement un instrument de communication

essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise. Pour s'intégrer dans son nouveau milieu de vie, la personne immigrante qui ne maîtrise pas la langue française doit faire des efforts pour l'apprendre. Pour l'assister en ce sens, le gouvernement du Québec offre des cours de français. Les enfants des immigrants qui s'établissent à titre permanent au Québec fréquentent normalement l'école française. Les candidats à l'exercice d'une profession régie par un ordre professionnel doivent démontrer une connaissance suffisante de la langue française pour obtenir un permis régulier (p. 8).

1.3.3 L'intégration linguistique en français et la cohésion sociale

L'étude de Pagé (2011) précise que «l'intégration linguistique se définit par deux éléments : l'acquisition d'une compétence en français; une préférence pour le français comme langue d'usage public.» (p. 4). Ainsi, l'intégration linguistique à la société québécoise se manifeste par le choix de la majorité d'immigrants à utiliser le français dans leur échange public (Lapierre, 2004; MICC, 1990). L'usage public renvoie à toutes les communications qui visent à demander ou à recevoir un service et les échanges informels avec les autres habitants du Québec (Conseil de la langue française, 1995). Quant à la langue d'usage public, elle se réfère à «la langue parlée le plus souvent à l'extérieur de la maison avec des personnes autres que les parents ou amis.» (Renaud, 2001, p. 105). Pour atteindre l'usage majoritaire de la langue française, le gouvernement du Québec met en place des actions pour inciter les immigrants non francophones à apprendre le français.

1.3.4 Les actions pour promouvoir le français au Québec

Pour promouvoir la langue française, le gouvernement du Québec offre des cours de français gratuits aux immigrants qui ne maîtrisent pas le français. Ces derniers ne sont pas obligés de suivre ces cours de français, mais le gouvernement les y invite. Ces cours sont aussi désignés sous l'appellation de cours de francisation. Selon le Document de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la

formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP), la francisation constitue

une démarche individuelle dont le but est l'intégration sociale, scolaire ou professionnelle. Cette notion sert aussi à désigner les services offerts pour l'apprentissage du français par les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle (p. 6).

Les services de francisation offerts aux immigrants visent donc à répondre à trois enjeux majeurs : la pérennité de la langue française, la vitalité du français et la rétention des immigrants dans la société québécoise (Conseil de la langue française, 2008; Gouvernement du Québec, 2008; MICC, 1990). La réussite de ce processus de français favorise l'intégration de l'immigrant (sociale, professionnelle, etc.). C'est pourquoi la problématique de l'immigration est inséparable de l'enjeu linguistique, car elle conditionne la pérennité et la vitalité de la langue française au Québec.

Concrètement, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) a pris en charge la francisation et l'intégration des immigrants au Québec (Gouvernement du Québec, 2008). Ce ministère travaille en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Conseil supérieur de la langue française, 2008).

Pour le MICC, l'immigrant adulte peut suivre le cours de français à temps complet à l'intérieur de cinq ans depuis l'obtention du certificat de sélection du Québec (CSQ)¹. Par conséquent, les immigrants peuvent quitter le cours à temps complet et revenir dans un délai de moins de cinq ans. Autrement dit, les immigrants adultes ont un délai de cinq ans pour utiliser les 1800 heures, soit le temps gratuit alloué par le MICC pour suivre le cours de français. Ce total inclut les heures passées dans les cours de français en ligne (FEL : un cours de français depuis l'étranger ou au

_

http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/admission.html

Québec), les cours à temps complet, les cours à temps partiel et les cours spécialisés (domaine de la santé, du génie, du droit et des affaires).

En outre, le gouvernement du Québec a mis en place des structures d'aide pour faciliter l'apprentissage du français pour les immigrants, dès leur arrivée au Québec. À ce titre, des allocations mensuelles sont accordées aux participants aux cours à temps complet. Aux immigrants qui suivent les cours à temps partiel, une compensation financière couvrant les frais de transport et de garderie est offerte. Certains centres communautaires se sont dotés de garderies pour aider les femmes avec des enfants en bas âge.

Quant au fonctionnement des services pour les cours de français en salle, le MICC travaille en partenariat avec des centres communautaires, des organismes à but non lucratif (OBNL), des cégeps et des universités.

Dans le programme de formation générale et de formation en milieu de travail avec la formule à temps partiel, trois programmes de formation sont offerts : 1) français pour immigrants adultes (FIA); 2) programme de formation en milieu de travail (FMT); 3) français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA). La collecte de données pour cette thèse doctorale s'est concentrée sur le français pour immigrants adultes (FIA) qui rassemble la majorité des immigrants. Le cours se donne à temps complet intensif. Il existe trois cours pour les trois niveaux du FIA : FIA 330-1 pour le niveau débutant, FIA 330-2 pour le niveau intermédiaire et FIA 330-3 pour le niveau intermédiaire plus avancé. Précisément, la collecte a eu lieu dans les FIA 330-2 et FIA 330-3, c'est-à-dire avec les niveaux intermédiaire et intermédiaire avancé.

Les cours offerts sont issus du programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI) (Gouvernement du Québec, 2010).

Depuis 2005, le cours à temps complet compte un total de neuf cents heures et s'étale sur une période de trente-trois semaines, à raison de trente heures par semaine (Valderrama-Benitez, 2007). Le cours à temps partiel se déroule en grande partie dans les centres communautaires et la durée d'une session varie entre sept et onze semaines.

1.3.5 Le contexte pédagogique des cours de français en salle

L'approche communicative est l'approche privilégiée pour enseigner le français dans les cours de français. Elle s'est developpée en Europe dans les années 1970 et elle est venue répondre aux besoins d'uniformisation de la communication dans les États de l'Union européenne (Germain, 1991). La compétence en communication vise à développer les compétences linguistiques. Plus précisément, l'approche communicative suppose «une démarche fonctionnelle qui met l'accent sur la langue contextualisée plus que sur les aspects grammaticaux.» (Moldoveanu, 2007, p. 125). Germain (1991) confirme que l'approche communicative accorde une grande importance à la pratique et à la connaissance d'une langue selon le contexte social. Ainsi, à l'instar des autres approches pédagogiques qui favorisent la place centrale accordée à l'apprenant (ou l'alloglotte)² l'approche communicative requiert de ce dernier la capacité de prendre la responsabilité de son apprentissage. De ce fait, l'enseignant joue le rôle de guide et l'apprenant est appelé à être autonome, responsable, actif tout au long de son apprentissage.

Dans ces classes, les professeurs utilisent les manuels «Québec Atout» développés selon le programme général d'intégration linguistique (PILI), mis en place par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Calinon, 2007). Le contenu de ces cours a été élaboré en fonction des besoins des immigrants dans leur processus d'intégration au Québec tels que la recherche de travail,

Terme introduit par Py (2003) pour qui le terme apprenant est trop restrictif au cadre scolaire. Toutefois, dans cette thèse, nous choisirons le mot apprenant parce qu'il est plus usuel.

l'éducation des enfants, le retour aux études, la recherche de logement, la santé et les structures administratives du Québec.

L'élaboration des cours de français vise à outiller les immigrants dans leur processus d'intégration à la société québécoise. Or, plusieurs défis peuvent les empêcher à s'inscrire dans les cours et plusieurs difficultés sont vécues par ceux qui les suivent. Ces points feront l'objet de la section suivante.

2. LES ÉLÉMENTS DU PROBLÈME

Nous présenterons d'abord l'état de la participation aux cours de français par certains immigrants. Par la suite, nous nous pencherons sur les défis que vivent les immigrants qui décident de suivre les cours de français. En dernier lieu, dans la problématique spécifique de recherche, il sera question de la situation spécifique des femmes immigrantes.

2.1 La prédominance de la recherche de travail et de la régularisation du statut d'immigrant

La priorité donnée à la recherche de travail et à la régularisation du statut d'immigrant semble être à l'origine de la faible participation des personnes dans les cours de français.

Les études de Calinon (2007) et du Conseil de la langue française (2008) mentionnent que les immigrants adultes (hommes et femmes) suivent les cours de français, mais ils les abandonnent quand ils trouvent un travail. Dans la majorité des cas, ces immigrants et immigrantes vont travailler dans les manufactures. Dans bien des cas, ces emplois sont inférieurs à leur niveau d'études. Toutefois, il semble que les priorités des immigrants sont davantage d'ordre personnel et administratif, malgré l'accessibilité des services de français (Amireault et Lussier, 2008; Beausoleil, 2001; Leaune-Welt et Lacerte, 2008). Amireault et Lussier constatent que l'immigration est

considérée par la majorité des immigrants comme une «possibilité accrue de développement personnel et professionnel.» (*Ibid.*, p. 11). Par conséquent, la priorité des immigrants est de pouvoir travailler rapidement dans le pays d'accueil afin d'améliorer leur situation économique. Le constat de l'étude de Chicha et Charest (2008) ne surprend pas en nous apprenant que 30 à 40 % des non-francophones qui devraient suivre les cours de français ne participent pas aux cours.

Par ailleurs, selon l'étude de Leaune-Welt et Lacerte (2008) effectuée dans un centre communautaire à Montréal auprès des familles immigrantes qui suivent le cours de français, les caractéristiques individuelles et familiales des immigrants peuvent être des freins à la motivation d'entreprendre ces cours. Autrement dit, la gestion de la charge familiale affecte le désir de suivre les cours de français puisque l'apprentissage d'une langue exige du temps et de l'investissement. Ces caractéristiques individuelles et familiales font en sorte que chez certains immigrants la recherche de travail l'emporte sur la fréquentation des cours de français.

En effet, d'après une étude menée en 2001 par Beausoleil auprès de réfugiés salvadoriens, l'apprentissage du français passait chez eux en dernier lieu; leurs priorités dans la première année d'arrivée au Canada furent, dans l'ordre : la reconnaissance du statut de réfugié, la recherche d'emploi et l'apprentissage du français.

Si la recherche de travail et la régularisation du statut d'immigrant sont les priorités des immigrants, ceux qui suivent les cours vivent par ailleurs d'autres défis.

2.2 Les défis en classe : les effets du rapport au savoir

Selon Chicha et Charest (2008), l'apprentissage du français est un grand défi pour les non-francophones. En effet, le fait de quitter son pays d'origine, la confrontation entre les valeurs de l'immigrant et celles de la société d'accueil sont autant de facteurs affectant le processus d'apprentissage de la langue française (Leaune-Welt et Lacerte, 2008). Apprendre la langue d'un pays amène aussi à apprendre ses codes sociaux et ses valeurs (Byram, 1992). De plus, Leaune-Welt et Lacerte (2008) soulignent que l'apprentissage de la langue française conditionne le processus d'intégration des immigrants. En outre, «l'apprentissage chez l'adulte représente un processus de transformation, de redéfinition de ses conceptions et de sa compréhension de la réalité, ainsi que de son propre rôle dans le monde» (Moldoveanu, 2007, p. 120).

Ce processus de transformation se manifeste aussi par un changement radical sur le plan de la conception de la relation enseignant et étudiant. L'ensemble de ces changements est désigné par les effets du rapport au savoir. En effet, dans un contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, tout immigrant adulte entretient aussi un rapport au savoir, c'est- à- dire un «rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps.» (Charlot, 2005, p. 90). Il importe de souligner que même si cet auteur constitue l'auteur de référence pour ce concept, des nuances sont à apporter. En effet, la définition du rapport au savoir selon Charlot (1985) est davantage ancrée dans le contexte français et elle s'inscrit dans une perspective sociologique. De Léonardi, Laterrasse et Hermet (2002) soulignent que les limites du rapport au savoir demeurent floues et son champ d'interprétation reste vaste. À titre d'exemple, Develay (2000) a nuancé la définition du concept en l'inscrivant dans une perspective didactique. De son côté, Jellab (2001), dans sa définition tient compte du contexte extrascolaire tout en rapprochant les dimensions du contexte scolaire.

Le rapport au savoir manifeste la relation subjective qu'a le sujet avec l'apprentissage. Des dimensions telles le lieu ou les personnes qui offrent l'apprentissage influencent ce rapport au savoir, ce qui amène que le rapport s'inscrit

dans l'histoire personnelle de la personne. En effet, Charlot (1985) auteur précise que :

Tout rapport au savoir, en tant que rapport d'un sujet à son monde, est rapport au monde et à une forme d'appropriation du monde : tout rapport au savoir présente une dimension épistémique. Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres (p. 85).

Dans le cadre de l'apprentissage du français, le rapport au savoir regroupe ainsi l'ensemble des façons, des visions en lien avec les rôles de l'enseignant et de la place de l'étudiant. De plus, «la formation déstabilise non seulement parce qu'elle remet en question des idées reçues, mais aussi parce qu'elle implique souvent des changements insécurisants dans les relations, dans les appartenances de l'apprenant.» (Solar, 2001, p. 43). De ce fait, selon cette auteure, en contexte d'apprentissage avec d'autres personnes, l'immigrant entretient un rapport avec le groupe selon ses connaissances et son rapport au savoir. Le rapport au savoir des immigrants affecte, entre autres, la relation avec l'enseignant dans les cours de français et le travail en équipe.

Dans cette représentation que la personne se fait du statut de l'enseignant, les effets sur le rapport au savoir sont multiples. Par exemple, il semble que pour le cas de l'Afrique, la conception de l'école se différencie de celle des pays occidentaux comme la Suisse ou le Canada (Mukene, 1988). En effet, la colonisation a marqué l'éducation en Afrique. Cette situation aurait pu entraîner des tensions, des distances, car les savoirs offerts à l'école sont issus de la culture des colonisateurs. Pour illustration, il apparaît selon Vallerand et Martineau (2006), que sur le plan pédagogique, les connaissances enseignées sont plus théoriques et livresques et l'accent est mis sur la mémorisation. De ce fait, il semble que le transfert des

connaissances ainsi que l'utilisation des stratégies d'apprentissage sont mis de côté. À l'opposé, au Québec, il semble que l'accent soit mis, entre autres, sur l'importance des stratégies métacognitives.

En plus, d'après Solar (2001), la plupart des apprenants adultes immigrants proviennent de sociétés où les groupes et la hiérarchie sont importants ce qui n'est pas le cas de la société occidentale et nord-américaine. Dans ces deux sociétés, la représentation du statut de l'enseignant n'est pas identique (Verbunt, 1994). Par exemple, Solar (2001) constate que dans les sociétés traditionnelles, le maître détient le monopole du savoir et le savoir est en lien avec l'affranchissement. Par conséquent, la discussion n'est pas possible, par respect pour l'enseignant.

À propos du travail en équipe, Solar (2001) mentionne que le rapport au savoir «recouvre des aspects cliniques, sociaux et politiques qui vont influer sur la démarche collective lorsque les adultes sont placés dans un contexte d'apprentissage en groupe.» (*Ibid.*, p. 60). Solar (2001) et Verbunt (1994) rajoutent que les bagages subjectifs (attitudes, comportements) de l'apprenant adulte peuvent être des obstacles aux apprentissages en petit groupe. Pourtant, la confrontation des idées est nécessaire dans les travaux en équipe dans les centres d'éducation au Québec. Rappelons que l'approche pédagogique privilégiée dans les cours de français est l'approche communicative (Germain, 1991) qui exploite le travail en équipe.

Si ces situations difficiles s'appliquent à certains hommes et à certaines femmes immigrantes, il n'en demeure pas moins que la situation de ces dernières, mérite d'être étudiée à part.

3. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

D'abord, nous avons retracé la féminisation de l'immigration au Québec. Ensuite, rappelons l'étude de Calinon (2007) qui souligne que plus de femmes que d'hommes s'inscrivent dans les cours de français en salle. En plus, selon les études de Piller et Pavlenko (2001) et Jeanneret (2010), lors de l'immigration et de l'adaptation à une nouvelle société, les (re) constructions identitaires se vivent différemment en fonction du genre. Il importe de préciser que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil va de pair avec les (re) constructions identitaires (redéfinition identitaire). En outre, les recherches montrent qu'elles vivent davantage dans l'isolement et dans la précarité (Cardu et Sanschagrin, 2002; Mongeau, Pinsonneault et Rose, 2007). Mongeau et *al.* (2007) confirment que c'est pour toutes ces raisons que «les femmes immigrées ne forment pas un groupe homogène. Les descriptions et les interventions qui les concernent se doivent de tenir compte de cette réalité.» (*Ibid.*, p. 71). Précisément, selon Cardu et Sanschagrin (2002),

Pour les femmes, l'immigration entraîne une coupure parfois radicale par rapport au monde des références habituelles qui peuvent être profondément modifiées et influer sur leur insertion sociale et professionnelle : les relations à autrui se transforment (redéfinition des rôles de chaque membre de la famille (Bertot et Jacob 1991), elles peuvent vivre des phases d'isolement, elles intègrent des statuts nouveaux et font face à la dévalorisation de statuts anciens (par exemple, le rôle de mère à la maison), elles subissent souvent une perte criante de capital social lorsqu'elles sont issues de sociétés plus traditionalistes (dont les sociétés africaines et plus précisément, musulmanes) tout en étant placées, lors de leur processus d'insertion sur le marché du travail et dans les lieux de recherche d'un emploi, devant un contact interculturel nouveau (p. 88).

3.1 Les femmes immigrantes : les manifestations du changement identitaire

Dans le contexte d'immigration, l'adaptation à une nouvelle société entraîne un changement identitaire. Ce changement fait référence au bouleversement de repères pour toute personne qui immigre (Guilbert, 2008). Les contacts physiques avec les pays d'origine sont alors interrompus, mais les liens persistent à travers l'usage d'Internet (Skype, réseaux sociaux, etc). La grande famille et la tradition du pays font partie de ces liens physiques (Rachédi, 2010). De ce fait, en contexte

d'immigration, le défi est de «s'affirmer en s'inventant autre.» (*Ibid.*, p. 177). Invention et autre, car l'immigrant construit son identité à partir de son passé et aussi à partir de ce qu'il est en train de faire, d'accomplir dans le pays d'accueil. Erikson (1972) a proposé une définition générale de l'identité :

la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significatifs; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige (p. 17).

Autrement dit, d'après cet auteur, l'identité est le fruit de l'interaction entre des éléments externes tels les relations sociales et les éléments internes liés à la psychologie de l'individu. D'autres auteurs considèrent que l'identité est le résultat de toutes les expériences de vie d'un individu (Camilleri, Kastersztein, Lipianski, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti, et Vasquez, 1990). Citant Zavalloni et Guérin (1989), Cardu et Sanschagrin (2002) mentionnent que l'identité psychosociale réfère

à la dynamique liée à la représentation qui accompagne la transformation des croyances et valeurs d'origine au contact de celles de la société d'accueil : l'identité est [...] conceptualisée comme un système d'interrelations dynamiques des représentations de Soi et d'autrui, appelé «environnement intérieur» (p. 90).

Dans le contexte de l'appropriation d'une nouvelle langue, il s'agit, selon Jeanneret (2010)

d'une part d'une conception de l'identité comme multiple, lieu de tensions et en mouvement et d'autre part, une conception de l'appropriation s'effectuant par la participation à des évènements sociaux, un accent mis sur les dimensions interpsychiques du travail acquisitionnel (sans nier, naturellement, les dimensions intrapsychiques) (p. 29).

Pour ce qui est de l'identité de genre, elle se rapporte aux interactions entre la différenciation biologique entre un homme et une femme et aux rôles sociaux attendus selon le genre.

Cardu et Sanschagrin (2002) rajoutent que l'identité des femmes immigrantes est touchée sur plusieurs plans par l'immigration: l'éducation des enfants, les relations entre hommes et femmes et la chute du statut professionnel. Il importe de rappeler que la transformation identitaire se réfère à la coupure physique par rapport à la culture d'origine de l'immigrant. En effet, «la culture d'origine se réfère [...] aux valeurs et pratiques d'un groupe donné, telles qu'elles étaient, quand les individus et les groupes ont émigré, et telles qu'ils se les représentent à un moment donné de leur transplantation.» (Camilleri et al., 1990, p. 151). La transformation sur le plan identitaire se manifeste dans le changement du rôle social de la femme immigrante selon Cardu et Sanschagrin (2002). D'abord, dans les pays industrialisés, la garderie s'occupe de la surveillance et de l'éducation des enfants en bas âge, ce qui lui permet de retourner au travail ou aux études dans les plus brefs délais. Cette conception de l'éducation des enfants en bas âge affecte l'identité de la femme immigrante, car dans certaines sociétés, ce rôle est du ressort exclusif de la mère, ou du moins, de la famille élargie.

Ensuite, en contexte d'immigration, dans bien de cas, la femme immigrante a laissé la grande famille dans son pays d'origine. Pourtant, cette famille élargie constitue pour elle un capital social. Ce capital social est «l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance ou d'inter-reconnaissance» (Bourdieu, 1980, p. 2). Il regroupe les réseaux d'amis, les contacts que détient une personne. Ainsi, cette famille élargie représente un soutien pour la garde des enfants

en bas âge et cette ressource supplémentaire l'aiderait à se concentrer sur son apprentissage. En effet, en contexte d'immigration, d'après Cardu et Sanschagrin (2002), les femmes immigrantes «doivent voir à s'organiser afin de pouvoir améliorer ou apprendre, dans certains cas, une langue nouvelle, ce qui implique une disponibilité afin de suivre des cours de français.» (p. 107). De ce fait, la conciliation travail-famille-études semble plus difficile pour les femmes immigrantes. De plus, selon ces dernières, l'âge et les difficultés liées à l'apprentissage du français constituent aussi un obstacle à l'apprentissage dans les cours de français pour ces femmes immigrantes.

3.2 Le retour aux études à l'âge adulte, les difficultés dans l'apprentissage et la pratique de la langue française chez les femmes immigrantes

En premier lieu, le retour aux études à l'âge adulte n'est pas une situation qui prévaut partout dans le monde. Par exemple, pour des étudiants étrangers venus poursuivre leurs études au Québec, le retour aux études à l'université s'inscrit généralement dans une perspective de projet et de transition (Guilbert et Prévost, 2009). En effet, selon Boutinet (1998), le retour aux études à l'âge adulte prédomine davantage en Amérique du Nord.

Ainsi, on peut en déduire que ce n'est pas le cas des pays d'origine de la femme immigrante. En effet, la conception du retour aux études à l'âge adulte à travers les cours de français peut être un nouveau phénomène pour elles. En plus, dans le cas où elle a arrêté ces études depuis longtemps, le fait de retourner en classe après plusieurs années d'arrêt exige de sa part qu'elle doive revenir à tous les mécanismes liés à l'apprentissage telles la concentration, l'assiduité aux cours, la révision des notes et la participation en classe, par exemple.

En deuxième lieu, cette conception du retour aux études n'est pas sans lien avec les représentations culturelles. En effet, en empruntant les idées de Bourdieu (1982) et de Zarate (1993), Amireault et Lussier (2008) mentionnent que «les

représentations culturelles constituent des schèmes mentaux qui orientent notre perception du monde ainsi que notre rapport aux autres cultures.» (p. 14). De plus, selon ces auteures, la langue et les représentations culturelles sont en étroites relations, car la langue façonne les représentations que les personnes se font de leur environnement. De ce fait, les représentations peuvent être culturelles, mais aussi pédagogiques (Graber, 2008). C'est pour cette raison qu'Amireault et Lussier précisent que la francisation des immigrants pose un problème, car elle remet, entre question valeurs [...] références autres, ≪en [...] leurs leurs interculturelles.» (p. 12).

En troisième lieu, toujours selon ces dernières, l'apprentissage du français pose en soi un problème particulier : les femmes immigrantes ont suivi leur formation dans leur pays d'origine, selon un autre style d'apprentissage. De plus, même si elles sont scolarisées, elles doivent quand même, si elles n'ont pas une maîtrise suffisante du français, suivre les cours de français pour pouvoir fonctionner en société ou au travail.

En quatrième lieu, une majorité des femmes immigrantes de niveau intermédiaire en français langue seconde, ont évoqué que même si elles maîtrisaient le français en classe, elles se sentaient moins confiantes quand elles discutaient en français avec les Québécois (Amireault et Lussier, 2008). Cette situation est causée, en partie, par la différence entre le français oral enseigné en classe et le français oral utilisé par les Québécois francophones sur le plan du débit et de la prononciation par exemple. En outre, certains immigrants semblent éprouver des difficultés à maîtriser le français après un an de francisation (Guilbert, 2008).

Enfin, celles qui sont en recherche d'emploi semblent toujours éprouver de la difficulté à maîtriser la langue française même après quelques années de séjour au Québec (Cardu et Sanschagrin, 2002).

3.3 La non-maîtrise du français et l'insertion professionnelle chez les femmes immigrantes

Guilbert (2008) soulève que certaines femmes immigrantes éprouvent de la difficulté à maîtriser le français après avoir suivi un cours de français durant un an. L'étude de Cardu et Sanschagrin (2002) a porté sur les femmes immigrantes (mère de famille ou non) nées à l'étranger et admises au Canada (immigrante reçue, résidente permanente, citoyenne canadienne) établies depuis au moins trois ans dans la ville de Québec et qui sont en processus de recherche d'emploi. Pour les 49 % des répondantes, la faible maîtrise du français a constitué un obstacle à leur intégration. Ce constat va dans le sens de ce que confirme Beaudoin (2010) comme quoi la maîtrise du français constitue un élément important d'insertion sociale et professionnelle pour les femmes immigrantes.

Toutefois, dans certains cas, la maîtrise de la langue du pays d'accueil ne résout pas tout (Adami, 2008; Lebeau et Renaud, 2003; Piché, 2004). Lebeau et Renaud ainsi que Piché soulignent l'importance de la compréhension du fonctionnement de la société d'accueil, la situation financière et la réceptivité sociale, définie par Piché comme «les attitudes de la population québécoise face à l'immigration et aux relations interculturelles.» (p. 16). De leur côté, Mongeau, Pinsonneault et Rose (2007) rapportent le cas de femmes immigrantes qui parlent le français, mais qui vivent une chute de leur statut professionnel et une précarité économique.

3.4 La précarité économique et la chute du statut professionnel chez les femmes immigrantes

Mongeau *et al.* (2007) se sont basés sur un recensement de 2001 auprès de femmes qui provenaient d'Asie méridionale, du Moyen-Orient, d'Asie occidentale et centrale, d'Europe septentrionale, d'Afrique du Nord, d'Amérique centrale et d'Europe méridionale. Ils mentionnent que les Asiatiques, excluant celles de l'Asie

du Sud-Est, et les Africaines appartenant à la catégorie des minorités visibles connaissent davantage une situation économique précaire surtout si elles sont issues de l'immigration récente et qu'elles sont moins scolarisées.

Les chercheurs ont utilisé trois indicateurs pour mesurer la précarité économique des femmes immigrantes à savoir, le type d'emploi (à temps complet ou à temps partiel), le revenu et le taux d'activité (le chômage). Dans la participation au marché du travail, les indicateurs sont, entre autres, la connaissance du français ou de l'anglais. Leur situation économique a d'abord été comparée à l'ensemble de la population du Québec. Par la suite, elle a été comparée aux autres femmes québécoises. Enfin, elle a été confrontée à celles des hommes immigrés.

Concrètement, pour le type d'emploi, toujours selon Mongeau *et al.* (2007), ces femmes immigrantes occupent un travail à temps partiel ou à temps complet. Ils ont constaté aussi que certaines travaillent dans des manufactures même si elles possèdent un diplôme universitaire, ce qui amène les chercheurs à parler de «sous-emploi» (inadéquation entre le travail effectué et le niveau de scolarité). Une étude du Bureau de la statistique du gouvernement du Québec avait déjà fait mention de cette chute du statut professionnel de la femme immigrante (Conseil du statut de la femme, 2005) : le quart des femmes immigrantes travaillent dans le domaine de la fabrication. Plus précisément, d'après cette publication,

Seize communautés ethnoculturelles sont surreprésentées dans les entreprises manufacturières, dont neuf des dix communautés membres des minorités visibles (en particulier, asiatique et sud-asiatique, indochinoise, chinoise, haïtienne, africaine et jamaïcaine) (*Ibid.*, p. 64).

Par ailleurs, selon Mongeau *et al.* (2007) dans certains cas, il y aurait une dégradation de la pratique du français pour celles qui, au départ, parlent peu la langue française. Même si les réalités du monde du travail évoluent rapidement, une recherche effectuée en 2002 par Cardu et Sanschargrin, avec 82 femmes immigrantes

établies au Québec depuis au moins trois ans, apporte quelques éléments de réflexion sur leurs réalités. Ces deux auteures rapportent que le salaire de ces dernières est 66 % inférieur à celui des femmes canadiennes et elles sont plus faiblement rémunérées que les hommes immigrés. Le taux de chômage, chez ces femmes immigrantes, est nettement supérieur à celui de l'ensemble des femmes canadiennes (17 % contre 4 %) même si elles sont fortement scolarisées. Malgré ces réalités de déqualification professionnelle, il convient de souligner que d'après une recherche effectuée en 2011 par Giroux, la déqualification professionnelle est perçue positivement par des femmes immigrantes dans la mesure où elle leur a permis de changer de carrière.

Il importe de préciser que leur précarité sociale est aussi liée à d'autres réalités. Cardu et Sanschagrin (2002) mentionnent que les femmes immigrantes en processus de recherche d'emploi subissent aussi le racisme et la discrimination, aspects que nous n'aborderons pas dans notre recherche doctorale. Toutefois, malgré ces problèmes externes existants, elles auraient tout de même une image positive de la société québécoise.

En outre, ces chercheures précisent que pour les femmes immigrantes, le travail est à la fois un outil d'insertion sociale, de reconnaissance par les pairs et d'épanouissement personnel. En effet, le lieu de travail à travers l'usage de la langue du pays d'accueil influence grandement l'intégration des immigrants, car c'est un lieu permettant la création des liens avec les Québécois et les autres immigrants (Adami, 2009; Bourrassa-Dansereau, 2010; Pagé et Lamarre, 2010), qui a toute son importance pour l'intégration économique, car elle

est le facteur principal du développement des personnes et des communautés. Elle conditionne la capacité des personnes à accéder aux services dont elles ont besoin, à avoir une bonne qualité de vie, à participer à la vie sociale et politique et à développer un sentiment d'appartenance à leur milieu (Gouvernement du Québec, 2006, p. 50).

4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Sur le plan administratif, cette intégration varie selon l'endroit où la personne immigrante s'établit au Canada et le type d'immigration. En effet, nous venons de présenter les processus administratifs relatifs à l'admission au Canada et au Québec. Nous avons mentionné que deux ententes, à savoir l'entente Cullen-Couture signée en 1978 et l'*Accord Canada/Québec* signé en 1991 ont permis au Québec de détenir plus de pouvoir dans la sélection des immigrants qui veulent s'établir sur son territoire. Les critères de sélection sont les compétences professionnelles, l'âge, la situation financière, la connaissance du français ou de l'anglais et le niveau de scolarité.

Par la suite, nous avons présenté l'évolution de l'immigration féminine au Québec. Il ressort des études qu'avant les années 80, les femmes immigrantes étaient surtout d'origine européenne. Vers les années 2000, on voit arriver des femmes immigrantes de l'Asie, de l'Amérique du Sud et de l'Afrique. Vers les années 1990, le Québec recevait plus de femmes immigrantes appartenant à la catégorie des indépendantes ou de la catégorie économique.

Quel que soit le statut de l'immigrant ou son genre, chacun ou chacune traverse une étape d'adaptation dans la société d'accueil qu'elle soit d'ordre personnel, social, familial et l'individu qui immigre apporte son identité et sa culture.

Après avoir présenté les éléments relatifs à l'ensemble des immigrants, tous genres confondus, nous avons porté notre regard sur les femmes immigrantes pour plusieurs raisons : leur présence grandissante au Québec, leur plus grand intérêt à suivre les cours de français, la différence en matière d'adaptation sur le plan identitaire, leur difficulté dans la conciliation travail-étude-famille, le lien entre la maîtrise du français et leur insertion professionnelle, leur précarité économique et la chute de leur statut professionnel. En effet, les écrits consultés ont montré que lors de l'adaptation dans un nouveau pays, hommes et femmes ne vivent pas la même

situation sur le plan de la (re) construction identitaire. En outre, la conciliation travail-étude-famille semble un grand défi pour les femmes immigrantes. Ensuite, le retour aux études à l'âge adulte, les difficultés dans l'apprentissage et la pratique de la langue française sont parmi les obstacles auxquels elles font face. Pour celles qui sont en processus d'insertion professionnelle, la non-maîtrise de la langue française constitue un obstacle à leur intégration professionnelle. Celles qui travaillent vivent dans la précarité économique et connaissent une chute de leur statut professionnel et ce sont les femmes immigrantes issues des minorités visibles qui sont les plus touchées par ces situations.

Étant donné l'importance de l'apport des immigrants, des femmes immigrantes quant au développement du Québec et compte tenu des enjeux de l'intégration linguistique tant pour la province du Québec que pour la population québécoise; considérant également les défis que vivent les immigrants, en particulier les femmes immigrantes tant sur le plan personnel que social pour apprendre le français et pour s'insérer professionnellement, il y a lieu de se demander :

Comment, au travers des processus d'adaptation à une nouvelle société, les femmes immigrantes peuvent-elles se maintenir dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, en l'occurrence, le français?

5. LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà mentionné, la francisation des immigrants veut répondre à deux enjeux majeurs, à savoir la vitalité, la pérennité du français au Québec et la rétention des immigrants au Québec (Conseil de la langue française, 2008; Gouvernement du Québec, 2008). En effet, selon la publication du Gouvernement du Québec (2008), le français est la langue commune au Québec, il fait partie de la valeur de la société québécoise.

Sur le plan social, ce projet de recherche rejoint des préoccupations des dirigeants sur les enjeux de l'intégration linguistique des immigrants au Québec.

De surcroît, devant les politiques et services offerts aux immigrants, il s'avère que connaissant préalablement ou non le français, tous les immigrants n'ont pas le même défi face à l'intégration à la société québécoise : c'est le cas des femmes immigrantes (Conseil du Statut de la femme, 2005).

La rareté des études «avec» les femmes immigrantes, soulignées par Paquet (2010) et Pierre (2005) justifie la pertinence scientifique de notre recherche. Dans le même sens, Bourassa-Dansereau (2010) apprécie la disponibilité des études statistiques sur le français des immigrants, mais déplore la rareté des études se rapportant à leur vécu. Pourtant, selon elle, «afin de comprendre les processus liés à la relation langue/intégration, le poids de l'expérience individuelle [...] semble un élément essentiel» (*Ibid.*, p. 47). D'ailleurs, citant Mezirow (2000), Moldoveanu (2007) confirme que «l'apprentissage adulte se trouve relié à l'expérience de vie ainsi qu'au développement personnel et professionnel, et s'organise autour d'un processus de reconstruction du sens» (p. 120).

Pour terminer cette section sur la pertinence sociale et scientifique de notre projet de recherche, nous sommes en accord avec Amireault et Lussier (2008), qui affirment que les immigrants «forment une partie de nos sociétés plurielles que l'on ne peut plus ignorer et que l'on devrait plutôt tenter de mieux comprendre» (p. 13).

Pour circonscrire la question générale de recherche, nous avons exploré ce que les écrits scientifiques peuvent nous apprendre sur les processus d'adaptation à une nouvelle société qui amènent l'engagement en formation, la motivation et le maintien en apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, nécessaire à l'intégration dans la société d'accueil.

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL

L'immigration entraîne généralement la perte des liens (familiaux, culturels) dans les pays d'origine (Cardu et Sanschagrin, 2002; Rachédi, 2010) et un bouleversement des repères habituels (langue, valeur, etc.). De ce fait, elle produit «une zone de turbulence» (Guilbert, 2008). Lors de l'établissement dans le pays d'accueil, les immigrants construisent de nouvelles relations avec les autres, doivent apprendre les codes et les valeurs du pays en même temps qu'ils redéfinissent leurs identités. Ce processus d'adaptation culturelle, linguistique et identitaire commence par une période de transition.

En premier lieu, cette transition peut se manifester par le départ en formation pour apprendre la langue du pays d'accueil. Cet apprentissage requiert du temps. Les immigrants qui entreprennent cette formation viseraient, outre l'obligation d'apprentissage du français, plusieurs objectifs: retour aux études, soutien aux devoirs de leurs enfants, communication en français avec les autres immigrants ou citoyens établis, etc. Ces objectifs ou buts font partie de leur projet personnel qu'ils se fixent. Selon Boutinet (1998), le désir de changement et la recherche d'autres opportunités sont à la base de ce projet personnel. Le départ en formation est une des manifestations du projet personnel chez un individu. Comme l'établissement d'un projet requiert l'importance de l'activité choisie (la valeur), des comportements dirigés vers l'atteinte du projet (l'instrumentalité) et la temporalité (le temps nécessaire pour accomplir le projet) (Leclercq, 2006), nous aborderons, en second lieu, l'importance de la motivation d'accomplissement tel que préconisé dans le modèle de motivation de Nuttin (1985). Ce modèle s'inscrit davantage, dans le cas des cours de français dans le cadre de l'éducation des adultes où aucun diplôme n'est reçu à la fin des cours. Considérant que l'atteinte du projet requiert des actions, nous présenterons, en troisième lieu, les concepts de socialisation langagière (Ochs et Schieffelin, 1984). Dans la socialisation langagière, plus particulièrement celle en classe, la notion de sens de l'apprentissage (Boutinet, 1998) fera partie des aspects abordés. Enfin, à travers la trajectoire langagière, nous regrouperons ces concepts.

Du rôle du projet personnel, de la motivation à l'âge adulte, du processus de socialisation langagière dans l'apprentissage d'une langue seconde, de la trajectoire langagière découlera notre question spécifique de recherche, suivie des objectifs de recherche.

1. LE PROJET PERSONNEL ET LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT CHEZ LES ADULTES

Pour comprendre comment un individu vit son rapport au temps, Boutinet (1995) a étudié le concept de projet. Selon lui, le projet se manifeste par le départ en formation. De son côté, Nuttin (1985) différencie la motivation de l'adulte de celle des enfants et des adolescents. Il parle de motivation d'accomplissement. Sa définition de la motivation chez l'adulte fait également appel au projet. Selon ce dernier, pour réaliser le projet personnel, la motivation d'accomplissement joue un rôle important.

1.1 Le projet et la rupture de la temporalité

Dans une publication de 1995, Boutinet soulignait que le progrès technologique, la longévité de la population et la mobilité (immigration, etc.) font apparaître la rupture dans le parcours des adultes. Cette dernière se manifeste par le départ en formation chez les adultes. L'éducation des adultes, plus développée en Amérique du Nord qu'en Europe, s'inscrit dans ce cheminement non linéaire de la vie d'une personne. Plusieurs raisons (désir de changement de carrière, offre de promotion, etc.) poussent un adulte, actif dans le monde professionnel de retourner aux études à temps plein ou à temps partiel. Mais cette rupture dans les parcours se

manifeste davantage dans le contexte de la mobilité de la population (immigration, etc.). Dans bien des cas, lors d'un déplacement, l'immigrant a besoin de réactualiser ses connaissances ou d'acquérir de nouvelles compétences pour mieux fonctionner dans la société d'accueil. De ce fait, le rapport au temps change: il n'est plus linéaire comme c'était le cas auparavant et, pour cette raison, le départ en formation peut être une manifestation du projet.

1.1.1 Le projet et le processus d'adaptation à un nouveau pays

Que ce soit par choix (immigration économique, regroupement familial) ou sous la contrainte (les réfugiés), l'immigration vient d'un désir de changement (raisons économiques, familiales, désir de sécurité, etc.) et d'une aspiration d'avancement tant sur le plan personnel que professionnel (Amireault et Lussier, 2008; Helly, Vatz Laaroussi et Rachédi, 2001). Ce désir de changement et d'avancement incite la personne à élaborer un plan et une série d'actions (renseignements sur le pays d'accueil, sur les possibilités de travail, d'étude, l'envoi postal des documents requis pour l'immigration, l'attente des réponses, etc.) ou carrément à fuir son pays (les réfugiés). Dans le cas d'acceptation, il y a la mobilité, le déplacement d'un pays à un autre. L'arrivée en terre d'accueil constitue alors une phase de transition vers l'intégration. Pour Boutinet (1998), les phases de transition et d'adaptation exigent de la personne l'acquisition de nouvelles compétences pour qu'elle puisse être outillée dans le pays d'accueil. L'acquisition de nouvelles compétences s'inscrit aussi dans le projet. Comme le souligne Boutinet (1998), le projet permet de «se réapproprier le moment présent; il s'agit d'un présent porteur d'un devenir plus que d'un avenir.» (p. 94)

1.1.2 Le projet et l'engagement en formation chez les adultes

D'après ce dernier toujours, le départ en formation, dont le cours de français peut être un exemple dans le cas de notre recherche, s'articule autour de la réponse à deux questions, à savoir: les «pourquoi?» et les «pour-quoi?» (p. 95). Ces deux questions sont complémentaires et y recourir suscite l'engagement, l'autonomie et la motivation chez les adultes. Selon Boutinet (1998), les raisons qui motivent les adultes à s'engager en formation se concrétisent par la verbalisation des motifs et des causes. Les causes réfèrent davantage à des raisons externes à la personne (obligation de formation) tandis que les motifs proviennent à la fois des raisons internes (ambition personnelle, etc.) et externes (obligation de formation transformée en opportunité de carrière, etc.). Selon cet auteur, les causes et les motifs cohabitent pour comprendre le processus d'entrée en formation chez les adultes.

Selon les réponses à ces deux questions, Boutinet (1998) distingue différents types de projet. De cette façon, il identifie le projet programmatique pour les causes; le projet prospectif pour les motifs externes et le projet projectif pour les motifs internes. En identifiant différents types de projet, l'auteur met aussi en évidence le rôle de la motivation. En effet, selon lui, le lien entre les questions «pourquoi» et «pour-quoi» forme le pilier motivationnel d'un projet. Ainsi, avoir un projet permet à la personne de se motiver à suivre une formation et à s'investir dans son apprentissage. Il soutient que de cette manière, l'adulte confère du sens à son apprentissage. Plus précisément:

La motivation dans sa double dimension de mise en relation et de relativisation sera cette capacité de me déterminer des buts en fonction de motifs susceptibles de les justifier; elle se traduira dans ma capacité à mettre continuellement en relation motifs et buts et les relativiser au regard d'autres projets possibles (*Ibid.*, p. 90).

Signalons qu'il existe différents modèles de motivation, entre autres, celui de Deci et Ryan (1985), de Viau (2009), mais que peu s'intéressent à l'adulte. Nuttin (1985) est l'un des rares à s'être penché sur la motivation des adultes. En effet, pour lui, la motivation chez l'adulte vient d'un besoin d'autodéveloppement. Ce besoin d'autodéveloppement se concrétise à travers le projet. L'atteinte du projet exige de la

part de l'adulte la motivation instrumentale (dans le comportement) et une motivation d'accomplissement à travers une motivation intrinsèque.

1.2 La motivation d'accomplissement chez les adultes et le projet personnel

Dans son modèle de motivation, Nuttin (1985) considère «la motivation humaine dans son ampleur et diversité.» (p. 251). Dans sa conception de la motivation, il différencie le comportement des adultes de celui des enfants et des adolescents. Pour lui, la motivation de l'adulte signifie «avoir l'intention de faire quelque chose, former le projet ou avoir le but de...» (*Ibid.*, p. 36). Pour cet auteur, l'homme a un besoin de base d'autodéveloppement. Il agit avec les autres hommes et le monde qui l'entoure dans le dessein d'atteindre des buts et des projets. Le projet manifeste le besoin d'autodéveloppement chez l'adulte qui «n'existe, concrètement, que sous la forme de buts [...] qui reflètent l'image dynamique que le sujet élabore de lui-même et de son milieu.» (*Ibid.*, p. 289)

Ainsi, ce qui distingue la motivation chez l'adulte est son besoin d'autodéveloppement qui fait davantage appel à la motivation intrinsèque.

1.2.1 La motivation intrinsèque

Pour Deci (1975), la motivation intrinsèque réfère à la satisfaction de la curiosité et au sentiment d'autodétermination. Pour sa part, Koch (1956) considère la motivation intrinsèque comme un état motivationnel. Selon Nuttin (1985), elle englobe plus de paramètres. Dans son modèle, Nuttin (1985) estime que la motivation intrinsèque se rapporte à la motivation qui unit l'individu à son environnement (au lieu de stimulus-réponse). Il explicite que la motivation intrinsèque «se manifeste dans un grand nombre de comportements courants, tels une conversation ou tout simplement dans l'activité de manger. L'essentiel est que la motivation se rapporte à

quelque chose qui soit intrinsèque à l'acte même en question.» (*Ibid.*, p. 118). Toujours d'après lui, ce besoin d'autodéveloppement prenant la forme d'un projet ne peut se faire en l'absence d'une directionnalité, qui est animée par la motivation instrumentale à travers le comportement de l'adulte.

1.2.2 La motivation instrumentale

La motivation instrumentale se définit comme «le dynamisme qui dirige l'activité du sujet vers le but, la dirige activement à travers le lien avec l'actemoyen.» (Nuttin, 1985, p. 269). Le comportement est le moment où l'individu pose des actions pour atteindre le projet.

Pour lui, le comportement est un ensemble, une séquence «d'activités dirigées par lesquelles un organisme, en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'information, agit sur les relations qui l'unissent au milieu.» (*Ibid.*, p. 87). Ce comportement s'inscrit dans le temps et l'espace. La perspective future et la motivation d'accomplissement y jouent un rôle essentiel.

1.2.3 La perspective future et la motivation d'accomplissement

Nuttin (1980) définit la notion de perspective «pour insister sur la répartition de l'ensemble des contenus sur plusieurs périodes temporelles successives.» (p. 23). Cet auteur affirme que

l'extension de la perspective future joue un rôle important dans l'élaboration de projets et plans d'action. L'individu «qui se voit loin» se pose des buts à long terme et découvre plus de moyens pour les réaliser: si ces moyens manquent au moment présent, il pourra se les procurer dans un avenir plus éloigné. (*Ibid.*, p. 22)

Dans ce sens, se référant à Nuttin (1980), le projet est une perspective future d'où l'importance de la motivation d'accomplissement. Par exemple, il constate que

«l'étudiant possédant un degré élevé de motivation d'accomplissement manifeste une perspective future plus étendue et, surtout, voit ses études présentes en rapport étroit avec la réalisation de sa carrière future.» (*Ibid.*, p. 30)

Cette motivation d'accomplissement se manifeste par les moyens que l'individu met en place pour atteindre le projet. De plus, habituellement, la réalisation d'un projet nécessite du temps. Ainsi, la motivation d'accomplissement, les moyens et le temps sont en constante relation pour atteindre la réalisation du projet: c'est le cas de l'apprentissage d'une langue seconde en contexte d'immigration.

2. LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE

Dans le cadre de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans un contexte d'adaptation dans un nouveau pays, le projet se manifeste par le départ en formation et les moyens que l'immigrant met en place pour maîtriser la langue du pays d'accueil. Dans cette situation, l'adulte est un individu acteur. Pourtant, cet aspect n'a pas été pris en compte jusqu'en 1999, du moins selon les constats de Roberts, Grandcolas et Arditty (1999), d'où le choix du concept de la socialisation langagière dans le cadre de cette recherche. La socialisation langagière est une forme de positionnement de l'adulte par rapport à l'apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration. Ce dernier peut décider de parler ou de ne pas parler la langue du pays d'accueil même s'il la maîtrise; l'utilisation de la langue du pays d'accueil varie selon ce qu'il recherche ou attend de l'interaction avec l'autre.

La recherche sur la socialisation langagière s'intéresse à la fois à la socialisation dans l'apprentissage et l'acquisition d'une nouvelle langue en contexte d'immigration ou de la langue maternelle et à la socialisation par l'utilisation de la langue. La socialisation langagière est une étape de transition et un processus continu. Elle se déroule dans le temps et dans l'espace.

2.1 La participation au cours de français comme un projet

Nous référant à la conception du projet de Boutinet (1998), on peut supposer que la participation aux cours de français est la manifestation du projet de l'adulte immigrant, car elle implique un changement dans le parcours d'une personne.

En étudiant le départ en formation comme un projet, Boutinet (1998) a mis en évidence le rôle de la motivation. Pour lui, dans le comportement, l'individu entre en relation avec le milieu d'où la fonction relationnelle de la motivation. On peut voir cette fonction relationnelle à travers la socialisation langagière. De ce fait, se référant à Nuttin (1985), le cours de français nécessiterait également une motivation d'accomplissement. Par ailleurs, Nuttin (1980) insiste sur le rôle de la perspective future dans l'atteinte du projet de l'individu tout au long de son parcours. Pour ce faire, les activités du moment présent doivent être orientées et planifiées selon les objectifs fixés. À cet effet, les acquis de l'individu sont des outils importants pour l'action du moment présent. De plus, le cours de français requiert du temps. De plus, il favoriserait le processus d'intégration. À titre d'exemple, c'est en parlant en français avec les autres membres de la communauté qui maîtrisent le français que les immigrants non francophones peuvent à la fois pratiquer la langue française et apprendre davantage sur le fonctionnement de la société d'accueil; ce qui à notre sens, représente une forme de socialisation langagière. Dans ce cas, la socialisation langagière favoriserait l'intégration des immigrants. En effet,

l'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1990, p. 16)

Amireault et Lussier (2008) abondent dans le même sens en mentionnant que «sans remettre en question la contribution des cours de français [...] il s'agit là d'un premier pas nécessaire, mais qui ne constitue pas la totalité de l'expérience de francisation des immigrants» (p. 38).

2.2 L'origine et le fondement théorique de la socialisation langagière

Le concept de socialisation langagière étudie les «détails du discours et de l'interaction sociale afin de découvrir les méthodes et les préférences des participants» (Schieffelin, 2007, p. 18). Issue à la fois de la sociologie, de l'anthropologie, avec une perspective ethnométhodologique, la question majeure qui prévaut tout au long de la recherche sur la socialisation langagière est le «comment?» (Kulick et Schieffelin, 2004). Kulick et Schieffelin (2004) et Schieffelin et Ochs (1986a) soulignent que toutes les recherches qui étudient les interactions entre le contexte culturel et l'apprentissage d'une langue ne s'inscrivent pas nécessairement dans une recherche sur la socialisation langagière.

Par ailleurs, dans la socialisation langagière, le langage est un élément qui «participe largement à la construction sociale de la réalité et des formes de sociabilité» (De Pietro, 2002, p. 48). De ce fait, deux éléments entrent en jeu dans la socialisation langagière: le lieu où se déroulent le discours (à l'école, à la maison, au travail, en société) et l'identité avec l'altérité.

2.2.1 L'importance du lieu et de l'identité

Le lieu joue un grand rôle dans la socialisation langagière. Il peut être physique: un pays (Kulick et Schieffelin, 2004; Ochs et Schieffelin, 1984, 2001; Schieffelin, 2007), une institution scolaire, une institution administrative, des communautés d'apprenants (Lave et Wenger, 1991), mais il peut aussi être symbolique, comme des souvenirs, etc. (Schieffelin, 2007). Selon le lieu, la

personne utilisera le discours selon ses objectifs (Norton, 1995). Ainsi, la langue et le discours ne sont pas neutres (Bourdieu, 1982); ils véhiculent des identités sociales multiples, voire contradictoires (Roberts, Grandcolas et Arditty, 1999).

Concernant l'identité, plus exactement l'identité de soi, Ricœur (1990) considère qu'elle possède deux pôles: le pôle permanent (pôle idem) et le pôle ouvert au changement (pôle ipse). Pour Ricoeur, le caractère fait partie du pôle permanent tandis que c'est dans le pôle ipse qu'on peut identifier les actions, le projet d'un individu tout au long de son histoire. Le pôle ipse rejoint la définition de Camilleri et al. (1990) et Vasquez (1990). En effet, pour eux, la notion d'identité intègre les expériences d'une personne et son histoire. De son côté, Mucchielli (1994) mentionne que l'identité est à la fois l'élément moteur qui permet à l'individu de conférer un sens à sa vie et à ses actions. Dans tous les cas, l'identité n'est pas un état inné, elle change selon les actions que l'individu pose à tel endroit et à tel moment et selon les relations qu'ils entretiennent avec les autres (altérité). Par exemple, dans le cadre de la socialisation langagière, l'altérité se manifeste dans l'interaction verbale avec les autres apprenants, l'enseignant et les autres membres de la communauté. Il en est de même de la socialisation langagière chez l'enfant.

Le contact entre deux ou plusieurs cultures permet l'étude de l'identité et de l'altérité (Azzi et Klein, 1998). En effet, en contexte de contact entre plusieurs cultures, l'altérité amène nécessairement «une redéfinition de l'identité.» (Byram, 1992, p. 46). Pour Piller et Pavlenko (2001), le genre joue un rôle dans la redéfinition de l'identité dans la (re) construction identitaire ou dans la reconfiguration identitaire.

Dans une société pluraliste où plusieurs individus ayant des valeurs et des cultures différentes coexistent, l'altérité tient une place importante, car l'altérité amène nécessairement à apprendre sur les autres cultures, à apprendre sur sa culture d'où le rôle de la tolérance et du respect des autres (Cohen-Emerique, 2000). L'altérité se définit comme le «rapport entre *je* et *autrui*, entre le moi porteur de

culture et de sous-cultures et ce que l'autre me renvoie de ce que je suis, jouant le rôle de miroir de ma propre identité» (Cohen-Émerique, 1993, p. 72). Ainsi, l'identité provient de l'altérité (Rachédi, 2010). L'identité se définit alors comme le «semblable, le même par opposition à ce qui est différent.» (*Ibid.*, p. 28)

Ainsi, l'altérité est en lien avec l'identité, car l'individu ne vit pas en vase clos: toute sa vie est régie par les échanges avec les autres, en passant par la famille immédiate jusqu'à l'ensemble des êtres qui gravitent autour de lui. Dans l'identité et l'altérité, l'affirmation de soi-même (de sa valeur, de sa culture) et la reconnaissance par autrui sont interdépendantes. La reconnaissance implique dès le départ le partage d'une même valeur, c'est le cas d'une nation, d'une société. Dans ce cas, un processus de négociation permanente existe entre celui qui attribue la reconnaissance (les membres de la société) et l'individu avec ses attentes d'où des obligations réciproques entre les membres de la société et l'individu. Ces obligations amènent une appartenance, une filiation à la société, mais aussi la liberté à la différence (sur le plan culturel, identitaire, etc.). Prenons un exemple pour illustrer notre propos. En contexte d'immigration, il se produit une (re) construction, redéfinition identitaire, car lors de l'immigration, il y a une rupture des liens avec le pays et la famille de la personne (Rachédi, 2010). Cette reconstruction identitaire se manifeste par la nécessité de construire de nouvelles relations avec les autres, qui peuvent être des natifs du pays d'accueil, des membres d'une même communauté, d'autres immigrants, de même qu'avec des membres de la famille qui ont immigré (à la maison, au travail, à l'école, à l'église, à la banque, etc.).

2.2.2 L'origine de l'étude de la socialisation langagière chez l'enfant

L'origine de l'étude de la socialisation langagière a été traitée principalement à partir de trois recherches ethnographiques portant sur les échanges qui se déroulaient entre un enfant et les personnes qui s'occupaient de son éducation dans trois communautés différentes (anglo-américaine, samoa occidental et Kaluli). Les

chercheurs Ochs et Schieffelin ont démontré que la socialisation de l'enfant varie d'une culture, d'un lieu et d'une personne à l'autre (Kulick et Schieffelin, 2004; Ochs et Schieffelin, 1984, 2001; Schieffelin, 2007). À titre d'exemple, lors de l'interaction, l'enfant est considéré et traité comme un partenaire à part entière dans la communauté occidentale (communication dyadique). Par contre, l'interaction est plus hiérarchisée dans la communauté Kaluli, c'est-à-dire que d'autres personnes de rang inférieur (frère, sœur) servent de médiatrices entre l'enfant et la nourrice. Ainsi, pour ces enfants de différentes communautés et cultures, le processus pour devenir membres compétents de la communauté exige d'eux, l'apprentissage et l'utilisation du langage de façon appropriée à travers des activités pertinentes en lien avec les spécificités de leur communauté (Schieffelin et Ochs, 1986b).

L'enfant apprend de l'univers dans lequel il se développe selon les paroles transmises par les adultes. L'enfant est le novice; les adultes sont les experts. De ce fait, la langue devient le médium entre eux et les adultes. Le développement de la vision du monde de l'enfant est façonné à partir de ce que les adultes lui ont «traduit» et «appris» par la parole, par le lieu, par le pays où il habite (Schieffelin, 2007; Kulick et Schieffelin, 2004). De plus, Schieffelin et Ochs (1986b) ajoutent que comme aucune culture n'est homogène, les variations se manifestent dans la langue et la culture. En fait, chaque culture détermine ce qui est important à transmettre, qui transmet, comment on transmet, où la transmission se déroule et à quel moment.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il observe ce que font les adultes autour de lui par «la référenciation sociale» (Schieffelin, 2007, p. 19), c'est-à-dire ce qui regroupe l'ensemble des connotations des gestes et des mimiques d'une société. Schieffelin (2007) souligne que ces comportements et ces gestuelles ne peuvent être appris par l'enfant que dans des situations authentiques. L'importance de la connaissance du contexte et la maîtrise des enjeux jouent un rôle primordial dans la socialisation tout au long de la vie. Le membre novice doit savoir décoder la signification des messages selon les contextes et doit savoir s'adapter. La situation est

la même pour un adulte immigrant qui apprend une nouvelle langue en contexte d'immigration.

2.2.3 L'origine de l'étude de la socialisation langagière chez les adultes immigrants

Quant à la socialisation langagière de l'adulte immigrant dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration, Roberts, Grandcolas et Arditty (1999) constatent que la transformation identitaire en contexte interculturel n'a pas été prises en compte dans les recherches. L'apprentissage s'apparentait à un dressage pour maîtriser les automatismes langagiers (De Pietro, 2002). Pourtant, l'apprentissage d'une langue «ne peut être réduit à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale» (Pekarek Doehler, 2000, p. 7). Les pratiques sociales sont les actions qui permettent à l'immigrant de sentir son appartenance à la société d'accueil (travail, vote, bénévolat, etc.). Par conséquent, l'acquisition d'une langue implique la mise en relation de trois entités: un apprenant (ou l'alloglotte)³ avec son identité, une langue et un contexte (Porquier et Py, 2004). En effet, selon Roberts, Grandcolas et Arditty (1999), la socialisation dans une seconde langue «inclut à la fois la socialisation requise dans l'utilisation de la langue lors des séquences interactionnelles spécifiques et le processus de socialisation par la langue-moyen indirect de développer des connaissances socioculturelles.» (p. 103)

2.3 L'adulte acteur lors de la socialisation langagière dans le pays d'accueil

Pour les adultes en apprentissage d'une nouvelle langue lors de leur immigration, le processus de socialisation langagière se manifeste à deux endroits complémentaires. D'abord, ils sont socialisés, le cas échéant par la langue française à travers les cours de français qui se déroulent soit dans les universités, soit dans les cégeps, soit dans les centres communautaires. En parallèle, ils sont socialisés par la

³ Terme introduit par Py (2003) pour qui le terme apprenant est trop restrictif au cadre scolaire.

langue française à travers les relations qu'ils tissent avec les autres membres de la classe, avec les collègues de travail et avec d'autres membres de la société et à travers les actions qu'ils posent (les pratiques sociales) pour appartenir à la société d'accueil (vote, travail, syndicat, etc.). En effet,

L'apprentissage du langage est foncièrement ancré dans le processus de socialisation de l'individu, car les moyens langagiers qu'il développe sont fonction des comportements normatifs, des valeurs et des identités en jeu dans la communauté à laquelle il appartient (ou dont l'appartenance est en devenir) (Pochon-Berger, 2010, p. 31).

2.3.1 La socialisation langagière en classe et le sens de l'apprentissage

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration, l'adulte immigrant va apprendre les codes sociaux de la société d'accueil en observant les activités des pairs et des enseignants (Rogoff, 1990). De ce fait, en observant les pairs, l'interaction en classe joue un rôle primordial pour la socialisation langagière d'un adulte. En effet, l'interaction avec le locuteur de la langue cible joue un rôle essentiel dans l'appropriation d'une nouvelle langue. En d'autres termes, le locuteur de la langue cible joue le rôle de médiateur entre l'adulte et la société d'accueil (Bange, Rita et Griggs, 2005; Giacomi, 2006). Dans la plupart des cas, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration, c'est l'enseignant qui, le premier, joue le rôle de médiateur. Pourtant, Giacomi (2006), dans son analyse, souligne que l'adulte immigrant, dans certains cas, possède une connaissance préalable de la langue à apprendre.

La problématique majeure tourne autour du processus de négociation entre ce que l'enseignant offre à l'apprenant adulte et ce que celui-ci apprend par rapport à son aspiration personnelle et à ses attentes (Griggs, 2007). En effet, le savoir qu'on donne à la personne qui apprend n'est efficace que si celle-ci lui donne du sens et s'approprie le savoir enseigné (De Léonardi, Laterrasse et Hermet, 2002). Autrement

dit, le savoir à enseigner, le lieu où se donne l'apprentissage, le sens que la personne donne à ce qu'on lui offre comme savoir, les personnes qui dispensent le savoir jouent un grand rôle. Ce sens a un lien avec le rapport au savoir. En conséquence, l'interaction devient une co-construction de sens et de réaménagement réciproque entre l'enseignant et l'apprenant.

En effet, lors des interactions en classe, l'enseignant transmet les aspects linguistiques et grammaticaux et «une culture donnée». À ce titre, pour les interactions en classe, «les pratiques routinisées» comme le fait de lever la main pour solliciter la parole (Bouchard et Parpette, 2008) ainsi que l'exposé en tant que pratique d'évaluation et d'apprentissage (Duff, 1995, 1996) peuvent varier d'un enseignant à l'autre, d'une culture à une autre. La classe devient donc une communauté de pratique. Il s'agit d'un partage d'expertise, de résolution de problèmes pour des personnes ayant des intérêts communs.

2.3.2 La socialisation langagière en classe et l'apprentissage des pratiques sociales

Outre la transmission des savoirs par l'enseignant et l'observation des autres apprenants, lors de la socialisation langagière en classe, l'adulte immigrant doit acquérir des savoirs de nature pratique lui permettant de «participer concrètement à des activités sociales» (Pochon-Berger, 2010, p. 34). Pour d'autres auteurs, il s'agit d'acquérir une compétence plurilangagière qui associe le savoir-faire et le savoir (De Pietro, 2002). Les interactionnistes considèrent que les pratiques sociales permettent le développement cognitif et le développement langagier (Pekarek Doehler, 2000). Les pratiques sociales sont les activités sociales qui favorisent l'usage de la langue du pays d'accueil tout en tissant des liens avec les autres membres de la communauté. Ces activités favorisent le sentiment d'appartenance à la société d'accueil (le bénévolat, le travail en équipe au travail, l'élection, les réunions sociales, etc.). Précisons que «l'individu n'acquiert pas «la culture»; il acquiert plutôt un ensemble de pratiques qui lui permet de vivre en société» (Schieffelin, 2007,

p. 18). D'autres auteurs désignent cette situation comme «une intégration fonctionnelle» (Archambault et Corbeil, 1982). Ce stade peut être arrimé au temps de l'étrangeté développée par Coulon (2005), concernant les différentes étapes d'intégration d'un étudiant à l'université. En outre, d'après Schieffelin (2007) et Pekarek Doehler (2000), cette socialisation et cette interaction donneront lieu à des échanges interpersonnels qui touchent l'identité de l'apprenant et l'aident à connaître et à maîtriser davantage les normes de la société d'accueil (rôle de l'espace dans l'échange, la gestuelle, etc.). Cette communauté de pratique ne s'arrête pas dans le cadre scolaire. À titre d'exemple, Baroni et Jeanneret (2008) citent le cas d'une jeune femme indienne qui est venue apprendre le français en Suisse et qui habite en colocation avec deux Européens. Les trois personnes s'échangent des recettes de cuisine. Leur appartement est devenu un lieu de communauté de pratique dans la mesure où deux personnes provenant de pays différents cohabitent avec leur différence de genres (les deux Européens sont des hommes) et de pratiques culturelles (pratique culinaire, etc.).

C'est pour cette raison que l'apprentissage d'une nouvelle langue par l'apprentissage des pratiques sociales constitue la socialisation langagière. Cette socialisation continue dans les sphères familiale et sociale.

2.3.3 La socialisation langagière à long terme

Roberts *et al.* (1999) précisent que la socialisation langagière vise non seulement l'apprentissage au plan linguistique et des pratiques sociales (travail, vote, etc.), mais aussi l'intégration de l'apprenant à la société d'accueil.

Pour Schieffelin (2007), la socialisation langagière «comprend non seulement l'acquisition des pratiques linguistiques, mais aussi leur transformation et leur perte» (p. 17). En effet, lors de la socialisation langagière à long terme, l'adulte maîtrise au

fur et à mesure la nouvelle langue, mais en même temps, il risquerait de perdre sa langue maternelle au profit de la nouvelle langue qu'est la langue du pays d'accueil.

En outre, la socialisation langagière à long terme est à la fois un processus d'acquisition, d'apprentissage de la langue du pays d'accueil et un ensemble de comportements conscients ou inconscients. Elle varie selon le lieu où se déroulent le discours et l'identité de la personne. Ainsi, par les interactions sociales et les pratiques sociales, l'individu va intégrer progressivement les valeurs et les normes de la société d'accueil (Camilleri, 1989; Camilleri et Vinsonneau, 1996; Claes, 1991; Schieffelin, 2007). Dans cette démarche, les échanges verbaux ne sont jamais neutres. En effet, d'après Schieffelin (2007), la parole, le discours, les interactions et les pratiques discursives sont le centre de la socialisation langagière. Cette socialisation langagière s'inscrit dans le temps et dans l'espace à travers le parcours particulier et comme nous l'avons souligné au départ. Elle est une forme de positionnement de l'adulte par rapport aux interactions sociales du fait que l'usage de la langue du pays d'accueil et de la langue maternelle est tributaire des enjeux de la communication. Ceci nous amène à aborder brièvement le rapport à la langue et le plurilinguisme.

2.4 Le rapport à la langue

Le rapport à la langue ou aux langues interpelle la relation que le sujet a entretenue ou entretient concernant la ou les langues. Autrement dit, le rapport à la langue recouvre des aspects cognitifs, subjectifs et affectifs (Perregaux, 2002). Généralement,

le «rapport à» peut être défini comme un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur: l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère. (Bautier, 2002, p. 43)

Le rapport à la langue varie selon le contexte et les outils dont la personne dispose durant son apprentissage. Perregaux (2002) estime que le rapport à la langue se manifeste quand

l'adulte à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les évènements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation. (p. 82)

Il semble donc que le rapport à la langue varie d'une personne à l'autre selon son projet personnel, sa motivation d'accomplissement, la place de la socialisation langagière dans les différentes sphères de sa vie. À travers ces éléments mentionnés se manifestent également le plurilinguisme de l'adulte. De plus, les immigrants qui apprennent la langue du pays d'accueil sont à la base multilingue.

2.5 Le plurilinguisme

Le plurilinguisme se définit «comme la pratique de plusieurs langues à des niveaux différents et pour des usages différents: langues parlées sur le plan domestique [...], sur le plan régional ou communautaire [...], sur un plan d'échanges économiques.» (Gohard-Radenkovic, 1999, p. 21). En outre, le plurilinguisme valorise «la coexistence harmonieuse de quelques cultures à un même endroit ou sur un même territoire.» (Legendre, 2005, p. 1054).

En didactique des langues et en sociolinguistique, les termes «plurilingue» et «plurilinguisme» sont venus peu à peu remplacer les mots et termes «bilingue» et «bilinguisme» (Moore, 2006). Une personne bilingue est celle qui se «sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non celle qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues.» (Grosjean, 1984, p. 161). Le bilinguisme peut être aussi l'alternance de deux ou plusieurs langues (Mackey, 1976). Dans ce texte, plurilinguisme et bilinguisme renvoient à la même réalité.

Le plurilinguisme, le rapport à la langue, la socialisation langagière, la motivation d'accomplissement et le projet personnel, ces différents concepts abordés peuvent s'inscrire dans ce que Baroni et Jeanneret (2008) nomment la trajectoire d'appropriation de chaque individu qui sera développée ci-dessus.

3. LA TRAJECTOIRE D'APPROPRIATION ET LA TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE

La trajectoire d'appropriation est un concept développé par Jeanneret (2010). Pour ce qui est du concept de trajectoire langagière, il n'est pas encore répertorié dans la littérature scientifique. Dans la conclusion, nous tenterons une définition de ce concept. Mais d'abord, nous présenterons une définition de la trajectoire et sa contribution dans la didactique des langues.

3.1 Une définition de la trajectoire

À part le changement géographique (du pays d'origine vers le pays d'accueil), Baroni et Jeanneret (2008) considèrent que la trajectoire «d'un point de vue didactique, [...] correspond à un changement de situation d'apprentissage: les modes d'exposition à la langue se diversifient, les attentes des enseignantes et enseignants sont différentes, etc.» (p. 102). Ce changement de situation d'apprentissage fait référence au bouleversement dans la façon d'acquérir le savoir, c'est le cas de certaines personnes qui dans leur pays d'origine ont suivi leur apprentissage selon l'approche frontale ou behavioriste alors qu'au Québec, par exemple, elles seront mises en contact avec des méthodes d'enseignement/apprentissage inspirées davantage du socioconstructivisme.

De son côté, Molinié (2005) considère l'idée de «parcours» ou de «trajectoire» comme deux notions permettant l'analyse des attentes du sujet par rapport à son apprentissage et également par rapport à l'institution c'est-à-dire «leurs

attentes légitimes (à quoi puis-je prétendre étant donné ce que j'ai fait?), et le système des opportunités objectives (que puis-je espérer étant donné l'évolution probable de mes études).» (p. 9)

D'après ce qui précède, et selon les études de Solar (2001) et de Verbunt (1994), le changement de paradigme d'apprentissage amène un nouveau rapport au savoir et les attentes des enseignants sont différentes selon l'approche pédagogique. Par exemple, dans la pédagogie frontale, les étudiants sont passifs dans l'apprentissage ce qui n'est pas le cas avec l'approche socioconstructiviste où les enseignants demandent une plus grande participation de la part des étudiants (travail en équipe, présentation orale, etc.). Pour ce qui est du mode d'exposition à la langue française, à part la socialisation langagière dans la salle de classe, la socialisation langagière en dehors des salles de classe influence grandement l'appropriation de la langue française (bénévolat, vote, activités sociales). Lors de ces socialisations langagières en français, la langue française joue plusieurs rôles: celui de moyen pour entrer en communication avec les personnes qui parlent cette langue et un moyen d'apprendre sur soi-même, de parler de soi-même, de s'épanouir, d'être autonome, de s'affirmer sur le plan culturel. Ainsi, la langue est à la fois un outil de communication, d'affirmation personnelle et identitaire.

3.2 La contribution de l'étude de la trajectoire à la didactique des langues

Ainsi, en didactique des langues secondes et étrangères, à travers le concept de trajectoire, les chercheurs étudient le parcours d'apprentissage de l'apprenant. Baroni et Jeanneret (2008) précisent que «le travail sur la trajectoire, sa narrativisation et les réflexions qu'elle suscite peuvent être considérés comme une occasion pour le sujet de mettre en relation ses rencontres avec différentes langues à différents moments de sa vie.» (p. 121) Pour Jeanneret (2010) et Porquier (1995), la trajectoire est un concept permettant de dégager les éléments relatifs à l'appropriation du français, les expériences acquises dans différents contextes (sociaux, familiaux,

etc.) et les moyens adoptés par les apprenants. L'étude de la trajectoire, selon Jeanneret (2010), permet de dégager les relations entre l'établissement dans un pays francophone, l'adaptation au niveau identitaire, l'apprentissage de la langue française et la motivation d'apprentissage de la langue française. En effet, selon elle, la trajectoire

informe sur les difficultés, les zones de résistance, les ressources qu'élaborent des sujets expérimentant un séjour dans un pays étranger, elle contribue pour le sujet à une meilleure compréhension des liens qu'il établit entre son appropriation du français et la reconfiguration de son identité sociale et affective (p. 44).

D'après ce qui précède, il s'avère que l'étude de la trajectoire favorise la compréhension des processus inhérents à la motivation d'apprentissage, à la relation de l'adulte avec l'apprentissage du français, aux rôles de la relation avec les autres. Tous ces processus (apprendre la langue du pays d'accueil, interagir avec les autres, etc.) s'inscrivent dans la redéfinition de l'identité ou (re) construction identitaire en contexte d'immigration. En effet, il faut se rappeler que

l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'accueil, la familiarisation avec les codes culturels en vigueur dans la nouvelle société et la redéfinition d'une identité qui concilie ces valeurs et celles de la culture d'origine ne sont que quelques exemples des adaptations que suppose l'intégration (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1990, p. 45).

En outre, «l'enseignement des langues, de par sa nature, présente ce qui est "autre" et la compréhension de l'altérité.» (Amireault et Lussier, 2008, p. 14); l'autre et la compréhension de l'autre, car il y a au moins deux entités, à savoir l'enseignant et celui qui reçoit l'enseignement. Habituellement, l'apprentissage des langues, surtout des langues secondes, concerne à la fois l'apprentissage, l'enseignement des langues, mais aussi les codes culturels. Cette redéfinition de l'identité est importante,

car elle permet de donner du sens à l'apprentissage, au rapport avec les autres, aux actions.

Considérée comme une étape de transition et d'adaptation culturelle, identitaire et pédagogique, immigrer et suivre les cours de français s'inscriraient ainsi dans des étapes de transition, voire d'intégration à la société d'accueil, pour la personne immigrante. En effet, la transition «fait référence aux mouvements de transformation intérieure auxquels l'individu sera confronté par rapport à lui-même et au système qui l'entoure.» (Simon, 2000, p. 238).

Zittoun et Perret-Clermont (2002) soulignent le rôle de la transition dans chaque étape de la vie. Même s'ils se sont concentrés sur des réalités autres que celle de l'immigration (changement de carrière, parentalité, etc.), il s'avère que leur analyse a un point commun avec les adultes immigrants en processus d'apprentissage du français dans un nouveau pays. Ces auteurs ont précisé les critères de réussite de la transition. Ainsi, selon eux, pour que la transition se déroule bien, il faut que la personne «occupe une nouvelle place dans l'espace social [...], qu'elle acquière des connaissances et compétences sociales, cognitives et pratiques, qu'elle redéfinisse son identité et donne un sens aux nouvelles données.» (p. 12). Dans ces conditions, pour les immigrants, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil répond aux critères retenus par Zittoun et Perret-Clermont (2002) tout comme Amireault et Lussier (2008) soulignent que suivre le cours de français est une étape vers l'intégration.

Concrètement, en apprenant le français, les immigrants commencent à s'insérer socialement, à se familiariser avec les codes culturels du Québec. En même temps, ils redéfinissent leur identité lors de la socialisation langagière.

En tenant compte des trois éléments mentionnés préalablement (occuper une nouvelle place dans l'espace social, acquérir des connaissances et des compétences sociales, cognitives et pratiques, redéfinir son identité et donner un sens aux nouveaux apprentissages), il s'avère qu'à travers le parcours de l'individu, son projet prend un sens, sens que l'individu accorde à son engagement, à des principes qui s'inscrivent dans l'andragogie.

3.3 L'andragogie: quête de sens chez l'adulte apprenant

Selon Legendre (2005), «l'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique dans l'enseignement adapté aux adultes.» (p. 76). Elle repose sur quatre principes: le concept de soi, l'expérience, la motivation et les besoins de l'adulte (Knowles, 1990). Le concept de soi se définit par la liberté que l'adulte se donne dans ses actions. Cette liberté s'accompagne de la responsabilité au regard de sa vie, d'où la place de choix éclairés dans chaque sphère de sa vie. Quant à la place des besoins chez l'adulte, elle implique que l'apprentissage doit avoir une application immédiate. Les études de Boutinet (1998) et de Nuttin (1980, 1985) s'inscrivent dans cette perspective à travers l'étude du projet comme vecteur d'action et d'accomplissement. Nuttin (1980) souligne que le projet est la manifestation du besoin d'autodéveloppement et une personnalisation de la motivation chez l'adulte. Selon lui, l'humain ne fait pas que réagir, il proagit; il poursuit des projets (devenir psychologue, acheter une maison, se tenir en forme, rencontrer ses petits-enfants, etc.) et ces projets ou ces buts représentent autant de motivations concrètes qui orientent ou guident son comportement. Boutinet (1980) soutient qu'«il n'y a de projet que si la situation de référence est faite d'incertitude et de complexité.» (p. 82). Selon ce qui précède, cette incertitude et cette complexité s'appliquent dans le cas de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En effet, lors de l'apprentissage du pays d'accueil, l'apprenant doit concilier l'adaptation à un nouveau système pédagogique et l'adaptation personnelle en lien avec les changements de repères habituels lors de l'immigration.

En tant que changement de temporalité, de phase de transition et d'adaptation vers l'intégration, il s'avère donc que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil fait partie du processus où l'adulte vise à acquérir des compétences langagières, des façons de fonctionner dans la société d'accueil dont le but principal est d'atteindre ses objectifs d'immigration. Pour atteindre ces buts, l'adulte utiliserait plusieurs moyens par la création de liens avec les autres membres de la communauté. Son identité est tributaire des actions qu'il pose tout au long de son processus de transition.

D'après Simon (2000), durant une période de transition «l'être humain se consacre à deux éléments fondamentaux de son évolution, à savoir la quête du sens et la construction de son identité.» (p. 238). Pour lui, la construction identitaire se joue sur trois pôles, à savoir la relation qu'on a avec soi-même, la relation qu'on a avec les autres et la reconnaissance de son statut social. Comme présentée préalablement, la socialisation langagière est un espace de redéfinition de l'identité, d'apprentissage de la langue du pays d'accueil ainsi que de son code culturel. Ce processus à long terme est une transition vers l'intégration qui se déroule à travers les échanges, les pratiques sociales entre les natifs du pays d'accueil, les autres immigrants et celui qui est en processus d'apprentissage.

Simon (2000) soutient que la quête de sens touche les perceptions, les idées et les affects de la personne. De son côté, Charlot (2005) souligne que dans le rapport au savoir, le savoir à enseigner et la personne qui apprend tiennent une place importante. En effet, la personne qui apprend possède une histoire, une identité et des attentes. De Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002) abondent dans ce sens en mentionnant que «le rapport au savoir apparaît donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte.» (p. 42). Cette quête de sens joue un rôle fondamental dans le départ et l'engagement en formation chez les adultes. Boutinet (1998) affirme qu'en donnant du sens à leur formation, les adultes s'engagent davantage. Nuttin (1985) a aussi mis en évidence le rôle de la motivation d'accomplissement dans la motivation d'apprentissage chez les adultes. Ainsi, le sens et le projet ont un lien avec

la motivation d'accomplissement. Dans ce cas, le sens de la vie se définit comme «la reconnaissance de l'ordre, de la cohérence et du but de son existence, la poursuite et l'atteinte de buts significatifs et la présence d'un sentiment de plénitude.» (Reker et Wong, 1988, p. 221, dans Bouffard et Bastin, 1992, p. 230). C'est pour cette raison que la construction du sens dans l'engagement à la formation diffère de ce que les institutions scolaires entendent par *sens* et *engagement* (Barbier, 2000). Pour cet auteur, le sens est une «construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience» (Barbier, 2000, p. 69). Il est le résultat des expériences de l'individu, des éléments du contexte à un moment donné. Concernant l'apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration, dans son étude, Jeanneret (2010), pour sa part, soutient que

la manière dont les sujets vont trouver des solutions satisfaisantes pour s'adapter à la nouveauté et à la diversité des contacts sociaux et culturels qu'ils doivent affronter lors de leur séjour de mobilité ou lors de migration plus longue va affecter profondément la manière dont ces apprenants vont pouvoir utiliser le contexte francophone pour progresser en français. Les réaménagements identitaires jouent donc un rôle central: s'ils échouent, l'apprenant ne parvient plus à donner un sens aux expériences qu'il rencontre et il ne parvient pas à en tirer des ressources pour améliorer son français (p. 29).

De plus, comme l'indique Kanouté (2002), en contexte d'adaptation dans une nouvelle société, l'individu cherche toujours un sens à sa vie. Zittoun et Perret-Clermont (2002) renchérissent que la période de transition peut être un moment propice d'apprentissage, de création de nouveaux liens avec les autres. Selon ces deux auteurs, l'apprentissage et la relation avec les autres aident à la gestion de la nouveauté autour de soi tout en donnant un sens à cette transition. Au regard des offres de cours de français pour les immigrants, Amireault (2007) abonde dans le même sens que Zittoun et Perret-Clermont (2002) en mentionnant que la majorité des femmes immigrantes recherchent des expériences d'apprentissage en lien direct avec la vie de tous les jours à même de les maintenir aux études. En outre, Bourassa-

Dansereau (2010) souligne que «l'immigration provoque nécessairement un choc de sens qui ne peut s'approcher qu'à travers un regard porté sur le parcours de vie des individus [...] l'expérience passée de l'individu teint nécessairement sa compréhension du présent.» (p. 49) Au final, nous souscrivons aux propos de Jeanneret (2010):

Tout projet d'appropriation langagière doit, pour perdurer, être relayé par des motivations successives, et la trajectoire est susceptible d'offrir un cadre interprétatif permettant d'utiliser des évènements de la vie du sujet comme éléments de motivation (p. 37).

D'après cette auteure, la trajectoire est «l'itinéraire d'apprentissage parcouru par un individu à travers des contextes divers, selon des choix, des contraintes et des contingences diverses initialement non prévues ou non décidées» (Porquier, 1995, p. 35) qui conduit à l'appropriation de la langue (Jeanneret, 2010). Cette dernière prétend qu'il s'agit de «*trajectoire d'appropriation* quand l'apprenant considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité donc, et dont les circonstances peuvent être racontées.» (p. 35)

4. LA QUESTION SPÉCIFIQUE ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Les auteurs consultés pour expliciter le processus qui incite les adultes à s'engager et à persévérer dans la formation dans le cadre de l'adaptation à un pays ont mis en évidence l'importance du projet personnel et de la motivation d'accomplissement. Si ces processus sont internes à l'individu, les actions pour atteindre ces objectifs sont extérieures à lui. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit de la socialisation langagière. L'apprentissage du français se déroule dans l'espace et dans le temps à travers la trajectoire langagière de chaque individu. Cette trajectoire langagière permet de lier l'appropriation de la langue du pays d'accueil et la (re) construction identitaire lors de l'immigration chez les immigrants. À ce stade, nous nous sommes appropriée un nouveau concept qu'est

celui de trajectoire langagière pour lequel aucune définition n'est disponible. En effet, il ne s'agit pas tellement d'une trajectoire ou trajectoire d'appropriation comme soulignée par Jeanneret (2010). Concrètement, ce que cette auteure mentionne ne reflète pas totalement la réalité de nos participantes. Dans la conclusion, nous tenterons de présenter une définition de ce concept.

La figure ci-dessous vise à illustrer les relations, le rapport, le processus mis en branle dans la trajectoire langagière de l'apprenant en contexte d'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

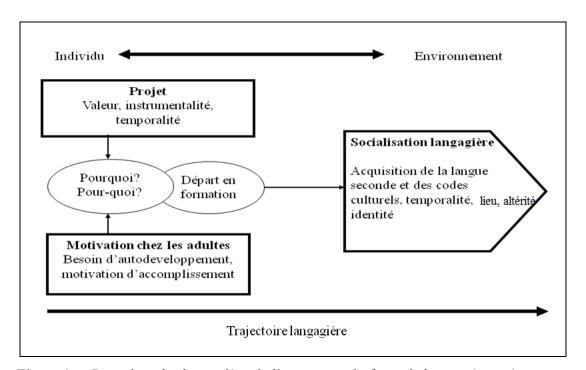


Figure 1: La trajectoire langagière de l'apprenant du français langue étrangère en contexte d'immigration

Ainsi, selon cette figure, on peut présumer que le projet et la motivation chez les adultes proviennent de l'individu. La mise en place de ce projet appelle les notions de temporalité et de la valeur de l'action. L'individu se pose des questions (pourquoi?, pour-quoi?). La réponse à ces questions l'amène à effectuer le départ en formation. Dans ce cas, la motivation chez l'adulte provient d'un besoin

d'autodéveloppement, en lien aussi avec l'environnement et ses contraintes. Ces processus sont internes à l'individu. Pour atteindre le projet formulé et manifester son besoin d'autodéveloppement, l'individu entre en relation avec son environnement. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant adulte amorce le processus de socialisation langagière. Tout au long de ce processus de socialisation langagière, il apprendra la langue du pays d'accueil et se familiarisera avec ses codes culturels. Son identité est tributaire des actions qu'il pose. Ainsi, l'identité, la socialisation langagière, le projet et la motivation chez les adultes s'inscriraient dans la trajectoire langagière de chaque apprenant. Compte tenu de ce qui précède et dans la perspective du maintien en apprentissage, il y a lieu de s'interroger en formulant la question spécifique suivante:

Comment se construisent les trajectoires langagières des femmes immigrantes scolarisées inscrites à des cours de français dans un milieu universitaire en fonction de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière?

Pour répondre à cette question de recherche, nous poursuivons l'objectif de recherche qui consiste à décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes inscrites à des cours de français au Québec.

Pour y arriver, les objectifs spécifiques de recherche se formulent de la manière suivante:

- Dégager la trajectoire langagière de chaque participante à la recherche;
- Dégager les convergences et les divergences de trajectoire langagière des participantes selon les différentes variables (projet personnel, motivation d'accomplissement et socialisation langagière dans et en dehors des cours de français).

Pour atteindre cet objectif, nous présenterons dans le chapitre suivant les outils méthodologiques qui seront mis en place.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce troisième chapitre, nous décrirons nos choix méthodologiques et notre posture épistémologique, suivis du devis méthodologique et des mesures éthiques qui ont été prises. Aussi, nous justifierons le choix de la recherche qualitative interprétative et de la biographie langagière. S'ensuit, la description du choix de l'échantillon et du terrain de recherche. Ensuite, nous présenterons le déroulement de la démarche de collecte de données réalisée à l'aide d'une entrevue exploratoire, d'un journal d'apprentissage et d'une deuxième entrevue de type réflexif et expliquerons les guides des entrevues. Par la suite, nous décrirons les outils de traitement des données et d'analyse. Nous terminerons ce chapitre avec les limites de la méthodologie adoptée et l'aspect éthique de la recherche.

1. LA RECHERCHE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE

Compte tenu de notre objectif de recherche qui est de décrire et de comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec, cette recherche est de nature descriptive et interprétative, par laquelle nous visons une meilleure compréhension du sens de l'expérience chez un individu (Savoie-Zajc, 2000). En effet, nous nous intéressons

à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. [Ici] on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales (Anadón, 2006, p. 15).

En outre, cette recherche interprétative vise à décrire et comprendre comment les femmes immigrantes construisent leur trajectoire langagière à travers leur projet personnel, leur motivation d'accomplissement, leur socialisation langagière dans et en dehors des cours de français. La recherche qualitative interprétative se veut de

comprendre comment les gens construisent et interprètent la situation sociale dans laquelle ils sont engagés, comment cette compréhension et cette interprétation sont construites à partir des expériences passées et des savoirs acquis, et comment cette compréhension et cette interprétation influencent leurs attitudes et leurs comportements dans les interactions présentes et futures. (Guilbert, 2007, p. 17)

Notre recherche s'inscrit ainsi dans le paradigme compréhensif, qui nous aide à dégager la particularité de l'expérience d'un individu (Fortin, 2006). De plus, ce paradigme permet la compréhension du sens des actions chez chaque individu (Pineau et Le Grand, 2002), c'est-à-dire que nous avons accès au vécu de l'individu (Paillé et Mucchielli, 2005). Ainsi, le paradigme compréhensif accorde «une place importante à l'interaction du sujet-objet de la connaissance en prenant en compte les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 277). En effet, par cette démarche compréhensive, nous partageons avec Kauffman (1996) «la conviction que les hommes [...] ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur» (p. 23). Précisément dans le cadre de l'appropriation d'une nouvelle langue en contexte d'immigration, nous sommes en accord avec De Pietro (2002) qui affirme que

l'objet du développement langagier n'est pas seulement l'acquisition de formes linguistiques, mais, plus globalement, l'appropriation d'outils (tels les différentes langues, ou les genres et leurs composants) qui permettent d'agir langagièrement et la construction de représentations relatives aux valeurs et aux usages sociaux de ces outils. (p. 62)

Notre propre subjectivité est ainsi interpellée. En d'autres termes, l'analyse des discours identitaires ne peut échapper à la subjectivité du chercheur (Simon et Thamin, 2009). De ce fait, il nous appartient d'identifier et d'expliciter au préalable nos préjugés, nos préconceptions. Toujours, d'après Simon et Thamin (2009), notre propre trajectoire d'apprentissage peut influencer la collecte et l'analyse de la biographie langagière. Par ailleurs, Gaulejac (1999) affirme que «prendre la subjectivité, c'est accepter de s'interroger sur la dimension existentielle comme élément décisif pour comprendre les conduites, les comportements, les attitudes et les rapports sociaux» (p. 217). Pour ce qui est du biais, selon Deslauriers (1988), «ce biais est sans doute inévitable, une certaine sympathie entre narrateur et narrataire étant vraisemblablement un préalable à l'acceptation par la première de raconter sa vie.» (p. 42)

2. L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE: EMPRUNT AUX TECHNIQUES DU RÉCIT DE VIE

Comme l'objectif de notre recherche est de décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes inscrites dans les cours de français au Québec, l'approche biographique nous est apparue comme le choix méthodologique approprié. En effet,

l'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois/souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre. [...] L'emprunt aux techniques du récit de vie, qui implique plusieurs rencontres et la possibilité de reprise des discours antérieurs, favorise d'autant plus la production conjointe de savoir du sujet et du chercheur par les processus de co-construction qui se dessinent et les liens qui se tissent. (Simon et Thamin, 2009, p. 5)

Dans la même veine, Rachédi (2008) soutient que «les récits de vie en tant que lieu d'analyse et outil d'introspection participent à la (re) construction de soi et de sa relation avec l'autre en même temps qu'ils nous révèlent les processus identitaires à l'œuvre chez les personnes en situation de mobilité.» (p. 298)

Précisément, le récit de vie, «c'est le discours d'un acteur social, c'est-à-dire d'un individu qui se constitue comme sujet pensant et agissant d'une part, mais aussi celui d'un individu qui appartient à un groupe social précis, à un moment donné de son histoire.» (Desmarais, 1986, p. 11). Le récit de vie à travers la narration orale favorise «les soi possibles» (Kaufmann, 2004). Le récit oral, ou la narration permet la rencontre de l'identité et du récit, d'où l'identité narrative (Ricoeur, 1983, 1985). De plus, la dimension subjective du langage est mise en évidence par la narration. Ainsi, l'identité narrative fait le pont entre le récit et la dynamique identitaire.

Pour parler du récit de vie, plusieurs appellations sont utilisées, dépendamment de l'approche et de la discipline: biographie, autobiographie, récit autobiographique. Histoire de vie pour les uns (Pineau et Le Grand, 1993, 2002), récits de vie pour les autres (Bertaux, 2005); récits de biographies générationnelles ou encore biographies éducatives générationnelles (Lani-Bayle, 2001).

Il est important de mentionner que «quelle que soit l'entrée privilégiée dans la vie à exprimer, ces formes d'expression travaillent en articulant au moins cinq types de facteurs: des médias, des sujets/auteurs, un objet: la vie, des objectifs et des temporalités» (Pineau et Le Grand, 2002, p. 34).

Le récit de vie, histoire de vie selon les auteurs, peut être utilisé comme outil de formation, de recherche et outil de collecte de données dans le cadre de l'analyse qualitative. Dans ce dernier cas, le récit de vie est un outil de collecte de données utilisé comme une stratégie d'analyse des trajectoires du sujet. Il importe de préciser que pour la présente thèse, nous ferons appel au récit de vie comme analyse de

trajectoire langagière à travers la biographie langagière. En effet, par cette démarche, les mécanismes d'acquisition des langues peuvent être appréhendés (Jeanneret, 2010; Lüdi, 2005); et dans l'analyse des trajectoires, «il y a récit de vie dès qu'il y a description d'un fragment de l'expérience vécue» (Bertaux, 2005, p. 14). Dans cette situation,

la trajectoire peut donc être vue comme un dispositif symbolique, par lequel le sujet fait d'une série d'événements un ensemble significatif pour l'appropriation: la façon dont le sujet reconstruit son passé d'apprenant dans et par des discours. (Jeanneret, 2010, p. 42)

Porquier (1995) parle de *trajectoire d'apprentissage*, tandis que Jeanneret (2010) adopte la notion *trajectoire d'appropriation*.

2.1 Le récit de vie comme outil de formation et de recherche

Depuis 1980, en formation des adultes «l'histoire de vie est conçue à la fois comme approche de recherche, mais également comme pratique de formation» (Pineau et Le Grand, 2002, p. 18). Certains auteurs utilisent l'appellation récit de vie pour faire référence à la même pratique. Le récit de vie comme outil de formation est largement pratiqué dans le domaine de la formation des adultes. Dans ce cas, le récit a une fonction expressive. Les tenants de cette tendance utilisent le terme histoire de vie en formation (Pineau et Le Grand, 2002). Pour le récit de vie utilisé en rechercheaction, le récit a une fonction de recherche et de formation (Barbier, 1996).

2.1.1 Le récit de vie comme outil de formation

Le récit de vie utilisé comme outil de formation des adultes vise «à articuler histoire de vie et formation des adultes dans une démarche d'intégration des savoirs subjectifs et informels qui sont mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie.» (Simon et Thamin, 2009, p. 2). Dans ce

cas, la démarche narrative provoque «un effet-formation pour la personne qui s'exprime, tout comme pour celles qui écoutent» (Lani-Bayle, 2001, p. 9). Le sujet se met au «je».

Le récit de vie en formation a une fonction expressive. En effet, Bertaux (2005) soutient qu'une narration totale de la vie d'une personne n'a pas de validité scientifique. Pour avoir une telle validité, le récit de vie doit être un fragment d'une vie.

Utilisé, entre autres, dans la formation des adultes et dans les pratiques en orientation professionnelle, le récit de vie ressemble à un bilan de connaissances (Pineau et Le Grand, 2002). Il s'agit d'aller à l'encontre des savoirs venant du peuple au lieu de se cantonner dans les savoirs savants (universitaires).

Dans une perspective de formation, «l'acte de raconter ne suffit pas, le récit est objet de questionnement et d'analyse pour en déconstruire le sens.» (Orofiamma, 2008, p. 73). Autrement dit, le récit de vie sous forme autobiographique passera à la socialisation avec les autres participants par le partage de son récit de vie. La publication fait partie du processus (De Villers, 1990). Dans ce cas, le récit de vie «est une action sociale par laquelle un individu retotalise synthétiquement sa vie (la biographie et l'interaction sociale en cours (l'interview) au moyen d'un récit-interaction.» (Ferrarotti, 1983, p. 53). Cette pratique du récit comme formation est largement exploitée par l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF), qui regroupe des spécialistes en psychologie, en psychanalyse, en épistémologie de l'éducation (De Villers et Joassart, 2006), et en éducation (Desmarais et Pilon, 1996; Pineau, 1983).

Ce processus de narration, comme outil de formation, se manifeste aussi dans le récit de vie dans le cadre de la recherche-action.

2.1.2 Le récit de vie dans la recherche-action

Articulant à la fois la théorie et la pratique dans le cas d'une recherche-action (Barbier, 1996), le récit de vie fait partie du processus de recherche.

Le récit s'appuie sur l'intériorité du sujet. La mémoire biographique du sujet est alors sollicitée dans le but de faire ressortir des éléments de sa vie. Les thématiques sont larges. Le sujet produit alors son récit autobiographique.

Dans cette optique, la personne se penche sur ses acquis (professionnels, scolaires) en vue d'orienter sa carrière ou son parcours scolaire.

Pour pouvoir utiliser le récit de vie d'un sujet dans la perspective de la formation en recherche-action, De Villers et Joassart (2006) sont d'avis que le chercheur et le formateur (un psychologue du travail, un clinicien dans un centre de toxicomanie, etc.) doivent avoir eux-mêmes préalablement effectué leur récit de vie. Ils rajoutent que les formateurs doivent être formés à la démarche de recherche pour le récit de vie. C'est lors de cette formation qu'ils doivent produire leur propre récit autobiographique.

Considérée comme un acteur de sa vie, la personne qui élabore son récit de vie prend le contrôle de l'entretien biographique (Pineau et Le Grand, 1993) même si le chercheur pose un canevas pour l'entretien. Le chercheur et le sujet s'engagent au maximum en même temps qu'ils établissent une relation de confiance et de respect (Pineau et Le Grand, 1993). Les récits recueillis sont analysés selon la méthode d'analyse de contenu. Lors de cette analyse, le chercheur peut demander au sujet des informations supplémentaires. Dans le cas d'un récit de vie où plusieurs personnes partagent leur récit de vie, la personne participe à l'analyse et à l'interprétation de son récit de vie. Précisons toutefois que la présente thèse ne s'inscrit pas dans une démarche de recherche-action.

2.2 Le récit de vie comme outil de collecte de données en recherche qualitative

Le matériau utilisé dans le récit de vie en recherche qualitative consiste en des entretiens oraux «semi-directifs», dans une perspective compréhensive (Gaulejac et Legrand, 2008). Plusieurs tendances existent pour faire l'analyse de la trajectoire soit: l'analyse des trajectoires sociales en ethnosociologie, l'analyse des trajectoires d'apprentissage en didactique, etc.

Dans le contexte plurilingue et multiculturel, les chercheurs en didactique des langues secondes (Cognigni, 2009; Jeanneret, 2010; Porquier, 1995) utilisent «les entretiens à caractère biographique et ethnographique où les questions linguistiques sont entrelacées avec les histoires de vies.» (Deprez, 2002, p. 39) pour comprendre les éléments entourant le contexte d'appropriation d'une nouvelle langue en contexte d'immigration. Ces chercheurs s'intéressent au sujet qui reconstruit son parcours d'apprentissage (résolution de problème, moyens utilisés, attitude, etc.) et ce qu'il fait de cet apprentissage. Dans ce cas, comme le spécifie Jeanneret (2010), la trajectoire «contribue pour le sujet à une meilleure compréhension des liens qu'il établit entre son appropriation du français et la reconfiguration de son identité sociale et affective.» (p. 44)

Cette dernière s'est penchée sur les manières dont des étudiantes d'un département de français, langue étrangère de l'Université de Lausanne racontent, dans des entretiens oraux, leur appropriation du français, les expériences acquises dans différents contextes (sociaux, familiaux, etc.), les moyens qu'elles ont adoptés et les leçons qu'elles dégagent de ces expériences ainsi que leur projet d'avenir.

Compte tenu de notre objectif de recherche qui est de décrire et de comprendre la trajectoire langagière de femmes immigrantes inscrites dans les cours de français, la biographie langagière est l'outil méthodologique tout indiqué, car par

cette démarche, il s'agit de se pencher sur «la construction de soi autour de la thématique des langues.» (Perregaux, 2002, p. 83). En effet, Perregaux (2002) stipule que dans le contexte de l'apprentissage des langues, la biographie langagière se réfère plutôt à «un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs.» (p. 83)

2.2.1 L'outil méthodologique retenu: le récit de vie à travers la biographie langagière

Plus précisément, notre collecte de données concerne un «tronçon du vécu» (Pineau et Le Grand, 1993), soit celui de son rapport à la langue dans notre cas. Si la thématique est large dans le cadre du récit de vie utilisé comme outil de formation, de recherche, pour la biographie langagière, il s'agit

avant tout [d'] un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps (Perregaux, 2002, p. 83).

Dans ce cadre, la biographie langagière à travers les entretiens narratifs sert à mettre en évidence le rapport à la langue et l'identité des sujets en mobilité.

Selon *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* coordonné par Cuq (2003), la biographie langagière d'une personne est

l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences

linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacune» (p. 36-37).

2.2.2 Les intérêts de la biographie langagière comme outil de collecte

La biographie langagière présente un double intérêt soit pour le chercheur et l'enseignante, soit pour la personne qui accepte de mener sa biographie langagière. En effet, selon Simon et Thamin (2009):

dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet luimême, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. (p. 5)

Pour l'apprenant, la biographie langagière s'avère pertinente dans la mesure où elle permet d'articuler les parcours de vie et les parcours d'apprentissage (Molinié 2006a). Cognigni (2009) souligne que

c'est exactement à cause de leur caractère réflexif que les récits de vie en tant que biographies langagières, constituent des outils formateurs éprouvés pour les apprenants en situation de migration, qui leur donnent la possibilité d'apprendre en réfléchissant sur leur propre vie à travers le filtre des langues et des contacts culturels. (p. 29)

Sur le plan de l'apprentissage du français, la biographie langagière est fort pertinente dans la mesure où les compétences métacognitives et métalinguistiques (Dabène, 1992; De Pietro, 2002) peuvent être développées. Ainsi, l'apprenant apprend comment apprendre (Molinié, 2006b). Concrètement, la capacité de distanciation et de réflexivité est mise en valeur dans la biographie langagière. En effet, au tout début de l'apparition du terme biographie langagière, l'autoévaluation du parcours d'apprentissage s'avère le point crucial de la biographie langagière (Richterich et Chancerel, 1977). Cette autoévaluation se manifeste par l'écriture. En

effet, selon Simon et Thamin (2009) «la démarche autobiographique constitue par ailleurs un processus favorisant la réflexion de la personne en train d'écrire ou de livrer des fragments biographiques sur elle-même, sur son vécu et sur son apprentissage.» (p. 5). De plus, d'après les études de Cognini (2009) et Rachédi (2010), l'écriture est un espace d'élaboration de l'identité fragmentée.

Au final, la biographie langagière permet à l'apprenant de constituer un capital linguistique soit au plan du discours oral, soit au plan du discours écrit (Cuq, 2003).

Du côté du chercheur, la biographie langagière favoriserait l'identification des moments clés et des changements de comportements dans l'apprentissage de l'apprenant (Perregaux, 2002). Citant Kilanga Musinde (2006), Simon et Thamin (2009) soulignent que

les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre des représentations et attitudes. (p. 5)

3. LA DESCRIPTION DU TERRAIN DE RECHERCHE ET DE L'ÉCHANTILLON

Dans cette section, il sera brièvement question de l'explication du lieu de collecte de données et des critères de sélection des participantes à la recherche. Les étapes de pré-recrutement et de recrutement seront davantage élaborées sous le point 5.

3.1 Un centre d'apprentissage du français temps complet dans un milieu universitaire

Pour rencontrer les participantes de la recherche, nous avons eu l'aide du responsable pédagogique d'un centre qui offre des cours de français à temps complet pour le niveau intermédiaire pour les immigrants scolarisés dans la région de Montréal. Le centre n'a servi qu'à recruter des participantes à la recherche, car toutes les entrevues se sont déroulées en dehors des cours de français.

3.2 Des femmes immigrantes de niveau intermédiaire en français langue seconde

Pour les besoins de l'entrevue et de la rédaction du journal d'apprentissage, les critères du choix des participantes à la recherche ont été d'être allophone et minimalement de niveau intermédiaire en français langue seconde. Généralement, un étudiant qui a atteint le niveau intermédiaire est capable d'avoir une conversation assez fluide et un niveau d'écriture qui l'amèneront plus tard, s'il le souhaite à entreprendre un programme universitaire en français. Pour harmoniser l'évaluation des compétences des immigrants ainsi que le contenu du cours dans les classes de français, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) se réfèrent à deux documents que sont l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes au Québec⁵. Le premier document fournit des repères dans le niveau de compétence en français des personnes immigrantes adultes au Québec⁵. Le premier document fournit des repères dans le niveau de compétence en français des personnes immigrantes. Le second document explique le contenu des différents cours de français et les différents niveaux

L'échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes: http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf

Le programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec: http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-française/Programme-cadre-français.pdf

d'apprentissage. Ainsi, le MICC et le MELS dénombrent 12 compétences langagières⁶ réparties comme suit:

Tableau 1 Les niveaux de compétences langagières en français langue seconde

Stade I- DÉBUTANT	Niveaux 1 à 4
Stade II- INTERMÉDIAIRE	Niveaux 5 à 8
Stade III- AVANCÉ	Niveaux 9 à 12

Pour la présente recherche, les participantes se situent au stade II-intermédiaire et stade III, avancé. Par ailleurs, les participantes suivaient les cours FIA 330-2 pour le niveau intermédiaire⁷ et FIA 330-3 pour le niveau intermédiaire⁸ (plus avancé) au moment de l'entrevue.

La participation à la recherche s'est faite de manière volontaire. Le nombre de participantes volontaires a été de neuf. Ce nombre nous a paru suffisant, si l'on se fie à Fortin (2006) ou Creswell (1998) pour qui le nombre des participantes tourne généralement autour de 6 à 10 en recherche qualitative.

4. LES OUTILS ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, il sera d'abord question de l'explication des outils de collectes de données que sont les deux entrevues et un journal. Suivra l'explication de l'élaboration du guide d'entrevue, de sa validation et du guide de rédaction du journal d'apprentissage.

_

Description de niveaux de compétence langagière en français, langue seconde: http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/competence-langagiere/index.html

FIA330-2, niveau intermédiaire: http://www.immigration-quebec.gouy.gc.ca/publications/fr/langue-française/fia330-2-niveau-intermediaire.pdf

FIA330-3, niveau intermédiaire: http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/fia330-3-niveau-intermediaire.pdf

4.1 Les outils de collecte de données

Pour recueillir les données, nous avons fait appel à des outils privilégiés de la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2000), soit l'entrevue et le journal d'apprentissage écrit par les participantes. Dans la présente recherche, il s'agit de recueillir la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes à travers deux entrevues et un journal d'apprentissage. La première entrevue est de nature exploratoire tandis que la deuxième contient un aspect réflexif dont les éléments de contenu sont issus de la première entrevue et du journal d'apprentissage. Le choix des deux entrevues et du journal d'apprentissage se justifie par le fait que la trajectoire langagière se construit dans le temps et dans l'espace. De plus, les auteurs de référence (Cognigni, 2009; Simon et Thamin, 2009) insistent sur l'aspect réflexif de la biographie langagière. Ainsi, notre recherche comporte deux entrevues complémentaires.

4.1.1 La première entrevue exploratoire

Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée, car dans la biographie langagière, il ne s'agit pas d'une narration totale de la vie (Perregaux, 2002). Ainsi, l'entrevue semi-dirigée

consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003, p. 296).

4.1.2 Le journal d'apprentissage réflexif

Nous avons aussi inclus le journal d'apprentissage comme outil de collecte, puisque, à l'instar de certains auteurs (Baudouin et Türkal, 2000; Molinié et Bishop,

2006), l'écriture est une occasion pour l'adulte de se questionner sur la nature de son rapport au savoir. En étant un espace de réflexion et de distanciation, l'écriture amène l'apprenant à parcourir son apprentissage dans le but de l'améliorer. Par exemple, le fait d'être conscient de ses faiblesses aide l'apprenant à les améliorer. De plus par l'écriture, les mauvais souvenirs d'apprentissage pourraient ne pas être un obstacle à l'apprentissage, car par la réflexion, l'apprenant est également conscient de ses capacités et de ses potentiels tout au long de son parcours. Ensuite, écrire est un acte qui consiste à objectiver sa pensée (Albert, 1993). Ainsi, écrire permet de laisser des traces ce qui n'est pas le cas de l'oral. L'intérêt de cette trace réside dans le fait que face à un problème d'apprentissage ou de motivation, l'apprenant pourrait retourner dans son écrit pour y retrouver les chemins qu'il a parcourus. En plus, l'écriture permet de suivre l'itinéraire d'apprentissage de l'individu, de dégager ses expériences de socialisation langagière tant sur le plan personnel que professionnel (Perregaux, 2002), de mettre en évidence les raisons des changements de comportement chez l'individu selon la langue utilisée et de saisir les événements marquants d'un nouvel apprentissage ou qui l'ont amené à abandonner (Perregaux, 2006a). Ensuite, le caractère réflexif de l'écriture permet à la fois à l'individu d'apprendre sur lui-même et sur les autres (Albert, 1993; Cognigni, 2009). Eu égard à ce qui précède, l'écriture constitue un outil d'insertion des immigrants (Rachédi, 2010). Enfin, Vatz Laaroussi (2009) confirme que «cette fonction identitaire de l'écriture et de la lecture repose sur une définition de l'écrit comme patrimoine: l'écrit est un support essentiel de son histoire, il permet de s'organiser, de réfléchir sur sa vie et de se raconter» (p. 88). Quant à la pertinence d'utiliser le journal d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, Jeanneret (2010) insiste pour recourir à cet outil:

les apprenants ne sont pas de nature intro- ou extravertis, motivés ou découragés: c'est dans les relations interlocutives qu'ils établissent (ou non) avec d'autres dans le milieu académique et ailleurs que se construisent peu à peu ces attitudes considérées comme positives (ou non) pour l'appropriation. De plus ces attitudes sont susceptibles de varier: les journaux d'apprentissage [...] ont permis [...] de voir

combien une série d'expériences pénibles peut momentanément décourager un apprenant et l'amener à se replier sur sa langue maternelle ou une lingua frança tandis qu'une rencontre va être décisive pour redonner courage à l'apprenant et lui faire retrouver toute sa motivation pour l'apprentissage de la langue (p. 29).

4.1.3 La deuxième entrevue réflexive

Pour ce qui est de la deuxième entrevue, elle a un caractère réflexif sur les éléments de la première entrevue ainsi que du journal d'apprentissage. Nous avons choisi d'inclure une deuxième entrevue compte tenu de notre objectif de recherche. En effet, il nous semblait évident que pour décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec, un laps de temps était nécessaire. À la différence de la première entrevue exploratoire, l'entrevue réflexive requiert davantage la réflexivité et la distanciation chez la participante. Par conséquent, comme Guichon (2007) le souligne:

la qualité de la réflexivité [...] dépendra de l'implication du sujet dans son récit, de sa faculté à se distancier par rapport aux évènements et aux émotions qu'ils déclenchent tout en en mesurant l'intérêt pour le processus et, enfin, de sa capacité à complexifier sa pensée en liant tous les éléments de la pratique située pour en dégager une signification singulière constitutive de son identité (p. 12).

4.1.4 Le journal de bord de la chercheure

Tout au long de la collecte de données, nous avons tenu un journal de bord. En effet, selon Savoie-Zajc (2004), le journal de bord de la chercheure assure la validité externe du processus de recherche. Ce journal vise «la consignation par écrit des comportements, activités et lieux observés, des conversations entendues, des réflexions méthodologiques et théoriques» (Paillé, 2004, p. 170). Pour le bon déroulement de l'entrevue et dans l'optique du respect de la participante, il importe de préciser que lors des entrevues, nous n'avons effectué aucune prise de note dans

notre journal de bord, nous avons attendu la fin de l'entrevue pour consigner les impressions entourant le déroulement de chaque entrevue. Dans ce journal de bord, nous avons copié les noms de toutes les participantes à côté desquels nous avons écrit tous les thèmes de la recherche (projet personnel, motivation d'accomplissement et socialisation langagière). Vers la fin de chaque entrevue exploratoire (la première), nous avons pris quelques minutes pour écrire nos premières impressions. Tout de suite, nous avons noté dans ce journal les éléments que la participante avait oubliés lors de la première entrevue. En même temps, nous avons consigné dans ce journal l'analyse de notre propre attitude durant l'entrevue ainsi que les points à améliorer pour la prochaine rencontre. Également, dans ce journal, nous avons consigné les points à recadrer davantage pour la deuxième entrevue (par exemple, si la participante a oublié de mentionner un élément lors de la première entrevue). Avant la deuxième entrevue réflexive, nous avons relu les notes concernant chacune des participantes. Cette approche nous a aidée à effectuer une première analyse, mais également à couvrir tous les éléments qui touchent la trajectoire langagière de chaque participante. Et tout au long de la collecte de données, de l'analyse et de l'interprétation, nous avons procédé à «la lecture et la relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues.» (Deslauriers, 1991, p. 81)

4.2 L'élaboration des guides d'entrevue et du journal d'apprentissage

Protocole d'entrevue, questionnaire d'entrevue, guide d'entrevue, grille d'entrevue, ces appellations se rapportent au canevas que le chercheur compte suivre tout au long des entrevues de recherche (Savoie-Zajc, 2009). Le guide d'entrevue présente plusieurs avantages, à savoir la contrôlabilité au regard des thèmes abordés, la pertinence des informations recueillies et enfin l'homogénéité des informations obtenues (Paillé, 1991). Son élaboration s'est effectuée en partant de la question de recherche, des éléments conceptuels et des caractéristiques des répondants. Ainsi, la trajectoire langagière de chaque participante est composée d'un nombre de données sociodémographiques telles, les caractéristiques des participantes à la recherche

(l'âge, le pays de naissance, les autres pays de résidence avant de s'établir au Québec, le mois, l'année d'arrivée au Canada, au Québec, la profession avant de venir au Québec, le statut au Québec/Canada, le niveau de scolarité, le statut actuel, l'état matrimonial, le nombre d'enfants; la ou les langues(s) parlée(s) et apprise(s), les activités sociales: le bénévolat, la passion et les réseaux d'amis parlant le français), le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière dans et en dehors de la classe.

4.2.1 Le guide de l'entrevue exploratoire

Pour l'entrevue exploratoire, l'élaboration du guide (annexe B) se rapporte aux moments de premier contact avec la langue française, au projet personnel et à la motivation d'accomplissement de la participante. La consigne de départ se formule comme suit: Racontez-moi comment vous êtes arrivée à la décision d'apprendre le français et des moments mémorables marquant le choix de cette langue.

Le tableau suivant rapporte les thèmes qui constituent cette première entrevue.

Tableau 2
Les premiers contacts avec la langue française, le projet personnel et la motivation d'accomplissement

CATÉGORIE	Thème
LE PROJET PERSONNEL ET LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT	Moments de premiers contacts avec la langue française
	Motivation pour apprendre le français au Québec
	Signification personnelle du choix d'apprendre le français
	Projet personnel
	Intérêts tirés du fait de suivre le cours de français
	Éléments facilitant l'apprentissage
	Méthodes pour apprendre les autres langues

À part le guide de l'entrevue exploratoire, nous avons également élaboré un guide pour le journal d'apprentissage des participantes.

4.2.2 Le guide de la rédaction du journal d'apprentissage

Les questions relatives à la rédaction du journal d'apprentissage sont inspirées des thématiques abordées durant la première entrevue ainsi que des thématiques de la socialisation langagière en classe et en dehors de la classe de français. Pour aider les participantes dans leur compréhension, nous avons remplacé «la socialisation langagière en classe» par «les expériences de pratique de français en classe au Québec»; «la socialisation langagière en dehors de français» par «les expériences de pratique de français en dehors de la classe de français».

Avant de commencer, nous leur avons indiqué qu'elles pouvaient s'inspirer de la situation de la classe, de la rencontre avec les autres étudiantes, des évènements sociaux, etc. Le guide thématique pour la rédaction du journal se trouve en annexe C. La consigne de départ se formule de la manière suivante: vous êtes invitée à tenir un journal d'apprentissage durant la recherche. D'abord, vous écrivez ce que vous venez de me raconter lors de la première entrevue. Vous écrivez les évènements décisifs qui vous ont motivée à apprendre la langue française. Ensuite, vous écrivez les expériences de pratique du français à l'intérieur du cours de français et en dehors des cours de français. Un tableau guide vous sera remis pour vous orienter dans la rédaction du journal d'apprentissage. Vous pouvez écrire dans votre langue maternelle dans le cas où vous n'auriez pas les mots nécessaires pour raconter votre expérience personnelle de l'apprentissage du français. Le journal ne vise pas à évaluer la qualité de votre écriture. Ce journal reste votre propriété.

Le tableau suivant rapporte les thèmes rattachés à la catégorie de la socialisation langagière en classe.

Tableau 3 La socialisation langagière en classe

CATÉGORIE	Thème
LA SOCIALISATION	Facteurs facilitant l'apprentissage en classe
LANGAGIÈRE EN CLASSE	Relations avec l'administration
	Relations avec les enseignants
	Relations avec les autres étudiants (e)s
	Travail en équipe
	Activités offertes en classe
	Activités avec l'animateur (en dehors de la classe)
	Sens de l'apprentissage en classe

4.2.3 Le guide de l'entrevue réflexive

Pour l'élaboration du guide d'entrevue réflexive qui constitue la deuxième entrevue, trois rubriques ont été élaborées. La première a porté sur l'approfondissement des éléments de la première entrevue à savoir, les moments de premiers contacts avec la langue française, son projet personnel et la motivation poussant la femme immigrante à suivre les cours de français au Québec. Dans la deuxième rubrique, il a été question des expériences de socialisation langagière dans les cours de français et de la socialisation langagière en dehors des cours de français. La troisième rubrique concernait la pertinence de la tenue du journal d'apprentissage et des deux entrevues. Le guide pour la deuxième entrevue se trouve en annexe D. Il importe de préciser que le guide d'entrevue a été enrichi en fonction des résultats de la première entrevue; pour rester le plus fidèle possible aux propos de la participante, nous avons transcrit la première entrevue tout de suite après la rencontre avec la participante, soit le jour même.

Le dernier tableau expose les thèmes liés à la catégorie sur la socialisation langagière en dehors du cours de français.

Tableau 4 La socialisation langagière en dehors du cours de français

CATÉGORIE	Thème
LA SOCIALISATION	Langue(s) parlée(s) à la maison et les raisons
LANGAGIÈRE EN DEHORS DE LA CLASSE DE	Langue(s) utilisée (s) à l'épicerie, à l'école des enfants et les raisons
FRANÇAIS	Ami(es) parlant le français
	Activités sociales
	Réactions de la famille au fait de la voir apprendre le français
	Réactions de la famille au fait de la voir parler le français à la maison
	Réactions de la famille au fait de la voir parler le français dans les rencontres sociales
	Réactions des ami(e)s au fait de la voir apprendre le français
	Réactions des ami(e)s du même pays d'origine au fait de parler le français avec elle
	Réactions des ami(e)s francophones (s'il y en a) au fait de la voir parler le français avec eux

Il importe de préciser au passage que pour l'analyse des données, nous nous sommes référée au contenu de ces trois tableaux.

4.3 La validation des entrevues et du guide de la rédaction du journal d'apprentissage

Pour atteindre notre objectif et assurer la scientificité de notre recherche, nous avons soumis les questions d'entrevue à des professeurs de français langue seconde et des responsables de français au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). La première démarche visait à ce que ces enseignants valident le niveau de compétence de français utilisé dans les guides. La seconde effectuée auprès des responsables de français avait pour objectif d'avoir leur avis sur les questions portant sur la socialisation langagière dans les cours de français. Ainsi, les questions

du guide d'entrevue et du journal d'apprentissage ont subi plusieurs modifications tant sur le plan de la forme (niveau de compétence en français des participantes) que du fond (comment se déroule l'enseignement en classe de français).

Après avoir validé le contenu et la forme, nous avons soumis les questions d'entrevue à quelques personnes immigrantes qui ont suivi les cours de français. Une personne a accepté que nous testions les questions auprès d'elle.

5. LE RECRUTEMENT, LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, nous traiterons des éléments relatifs au processus de recrutement des participantes à la recherche, au traitement et à l'analyse des données.

5.1 La démarche de recrutement des participantes

Le processus de collecte de données s'est déroulé au début de l'été 2012 jusqu'en janvier 2013. Nous avons retenu deux étapes dans ce processus. D'abord, de l'été 2012 à début septembre 2012, le pré-recrutement; ensuite se sont effectués à partir du 10 septembre 2012 le recrutement des participantes et la collecte des données.

5.1.1 Le pré-recrutement

Durant l'été 2012, nous avons entamé les procédures pour faire connaître notre projet auprès des responsables de l'enseignement au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Pour ce faire, nous avons pris rendez-vous auprès d'eux et nous leur avons distribué les documents tels: le formulaire de consentement éthique (annexe A), le guide de l'entrevue exploratoire (annexe B), le guide pour le journal d'apprentissage (annexe C), le guide de la deuxième entrevue réflexive (annexe D). Ces responsables nous ont dirigée vers un centre

d'apprentissage du français pour les immigrants scolarisés qui se trouve en milieu universitaire à Montréal. Ce centre offre le cours de français à temps complet⁹. Lors de la rencontre avec le responsable pédagogique du centre d'apprentissage du français en question, nous lui avons remis le formulaire éthique, la description du projet, les questions pour l'entrevue exploratoire, le guide pour la rédaction du journal d'apprentissage et les questions pour la deuxième entrevue réflexive. Ce dernier a partagé ces documents lors de réunions pédagogiques avec les enseignants du centre.

5.1.2 Le recrutement et la démarche de collecte des données

Vers le 10 septembre 2012, munie du formulaire d'éthique, nous nous sommes rendue dans le centre désigné par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Ce centre se trouve en milieu universitaire et offre des cours de français de niveau intermédiaire pour les immigrants scolarisés dans la région de Montréal.

Avec l'accord du responsable pédagogique, de l'enseignant ou de l'enseignante, nous avons présenté le projet aux étudiantes restées dans la salle de classe après la fin des cours de la matinée. La rencontre a duré environ une heure. Nous avons remis aux participantes intéressées le formulaire d'éthique (annexe A). Nous avons expliqué notre rôle, les mesures éthiques, les attentes à l'égard de la participation à la recherche et la démarche de communication entre la chercheure et les volontaires.

Pour effectuer les deux entrevues (exploratoire et réflexive), nous avons rencontré les participantes dans un bureau prêté par le centre d'apprentissage,

quebec/index.html

Au Québec, dans les salles de classe diverses formules de cours de français langue seconde gratuits sont proposées aux immigrants qui ne maîtrisent pas le français: cours intensif à temps complet; cours à temps partiel; cours de français en milieu de travail; cours spécialisés pour répondre à des besoins particuliers. http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-française/apprendre-particuliers.

généralement à 13 h ou d'office le vendredi à 13 h, car elles n'avaient pas de cours le vendredi après-midi. Une seule participante a été rencontrée chez elle à sa demande, compte tenu du fait qu'elle allait accoucher éminemment.

Les premières entrevues avec les volontaires ont débuté dans le jour ou la semaine suivante. Avant le début de chaque entrevue, la participante signait d'abord le formulaire de consentement éthique (annexe A).

Il importe de préciser que nous n'avons pas effectué plus d'une entrevue par jour, ceci dans le but d'éviter une perte de concentration de notre part lors des entrevues et aussi pour personnellement, prendre un recul après chaque entrevue.

De la même façon, après chaque entrevue, nous avons donné un cahier dans lequel nous avons copié les questions de la première entrevue et de la deuxième entrevue. Chaque participante a commencé la rédaction du journal d'apprentissage avec des consignes spécifiques (annexe C). Chacune d'elles a tenu son journal d'apprentissage selon une fréquence journalière (2) ou hebdomadaire (2) durant un mois. Précisons que le calendrier régulier des cours à temps complet¹⁰ pour chaque niveau dure généralement 2 à 3 mois d'où les raisons pour lesquelles la rédaction du journal d'apprentissage durait un mois. Par exemple, la session d'été s'est étalée du 29 août 2012 au 7 novembre 2012 et celle de l'automne (6 semaines) du 14 novembre 2012 au 21 décembre 2012 et avec reprise de la session d'automne le 9 janvier 2013 au 6 février 2013 (5 semaines).

Enfin, la deuxième entrevue s'est déroulée un mois et demi après la première entrevue. Les raisons de ce choix ont été expliquées plus haut. Pour ce faire, trois semaines après la première entrevue, nous avons envoyé un courriel pour rappeler la

-

Calendrier régulier des cours à temps complet: 2012-2013 http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Calendrier-cours-temps-complet2012-2013.pdf

consigne de récupération des journaux d'apprentissage dans la semaine subséquente. Une semaine après ce courriel, c'est-à-dire un mois après la première entrevue, nous avons récupéré le journal d'apprentissage de chaque participante et nous avons fixé avec chacune la date pour la deuxième entrevue. Le journal d'apprentissage nous servait à préparer la deuxième entrevue, celui-ci leur a été rendu lors de la deuxième entrevue. Il importe de préciser que ses contenus ont été ajustés en fonction des éléments de la première entrevue et du journal d'apprentissage de chaque participante, car nous avons transcrit et analysé chacune des entrevues exploratoires avant la deuxième entrevue. Ainsi, si la personne avait oublié de mentionner les moments de contact avec la langue française ou autres informations visées lors de la première entrevue, nous lui avons posé cette question lors de la deuxième entrevue. La transcription de chaque entrevue exploratoire avant la deuxième entrevue ainsi que la tenue d'un journal de bord (par la chercheure) ont aidé à bien orienter la deuxième entrevue.

5.1.3 Les contenus des entrevues

La collecte des données a résulté en 18 entrevues, dont neuf exploratoires et neuf réflexives. Chaque participante a raconté sa trajectoire langagière à travers les deux entrevues. Le tableau suivant représente le résultat du premier recrutement:

Tableau 5 Le résultat du premier recrutement

Pays d'origine	Mois, année d'arrivée au Québec	Entrevue 1	Durée entrevue 1	Entrevue 2	Durée entrevue 2
Colombie	mai-12	19-sept-12	52 min	23-oct-12	1h13min
Colombie	avril-12	21-sept-12	60 min	26-oct-12	1h16min
Moldavie	novembre-11	25-sept-12	56 min	23-oct-12	57 min

Ces trois participantes sont toutes de niveau 3 et aucune n'a d'enfant. Pour diversifier le profil des participantes, nous avons procédé à un deuxième recrutement le 20 septembre 2012. Ainsi, nous sommes allée présenter le projet dans une classe composée de femmes immigrantes de niveau 2. Il importe de rappeler que les immigrants qui sont au niveau 2 ont également atteint le niveau ou stade intermédiaire en français langue seconde. Pour le recrutement, nous avons procédé de la même manière que lors du premier recrutement. Dix personnes étaient présentes à la rencontre. Pour ce deuxième recrutement, quatre femmes ont accepté de participer au projet de recherche dont une avec un enfant d'âge scolaire, une célibataire, une femme mariée sans enfant et une femme enceinte de 8 mois. Le tableau suivant représente le deuxième vague de recrutement.

Tableau 6
Le résultat du deuxième recrutement

Pays d'origine	Mois, année d'arrivée au Québec	Entrevue 1	Durée entrevue 1	Entrevue 2	Durée entrevue 2
Danemark	septembre-09	28-sept-12	48 min	15-déc-12	53 min
Chine	juin-12	03-oct-12	49 min	06-nov-12	47 min
Venezuela	mai-12	9 oct- 12	43 min	23-nov-12	53 min
Colombie	février-12	15-oct-12	49 min	26-nov-12	53 min

Parmi ces vagues de recrutement, sept femmes immigrantes ont accepté de participer à la recherche, dont trois personnes de niveau 3 et quatre personnes de niveau 2.

Lors des deux recrutements, nous n'avons pas pu trouver des femmes immigrantes avec des bébés à la garderie, d'où la raison du troisième recrutement. Deux femmes ont accepté de participer à la recherche. Elles étaient toutes au niveau 3. Le tableau suivant montre le résultat de ce troisième recrutement.

Tableau 7 Le résultat du troisième recrutement

Pays d'origine	Mois, année d'arrivée au Québec	Entrevue 1	Durée entrevue 1	Entrevue 2	Durée entrevue 2
Moldavie	octobre-12	13-déc-12	40 min	25-janv-13	47 min
Moldavie	avril-12	21-déc-12	42 min	01-févr-13	45 min

Dans ces trois vagues de recrutement, neuf femmes immigrantes scolarisées ont accepté de participer à la recherche: quatre étaient au niveau 2 (stade 2) et cinq au niveau 3 (stade avancé). Elles ont été recrutées au même endroit dans un même centre d'apprentissage du français à Montréal. Les deux tableaux suivants exposent le récapitulatif des participantes à la recherche.

Tableau 8 Le récapitulatif des participantes à la recherche (niveau 2)

Âge	36-45 ans	25-35 ans	25-35 ans	36-45 ans
Niveau en français	2	2	2	2
Nom fictif	Estelle	Émilie	Érica	Eva
Pays de naissance	Danemark	Chine	Venezuela	Colombie
Autre pays de résidence avant de s'établir au Québec	Israël		Liban (à l'âge de 1an)	
Mois, année d'arrivée au Canada, au Québec	09-sept	12-juin	12-mai	12-févr
Statut au Québec/Canada	Résidente permanente	Résidente permanente	Résidente permanente	Résidente permanente
Profession avant de venir au Québec	Ingénieure électronique	Commerciale	Comptable	Ingénieure électronique
Niveau de scolarité	Universitaire	Universitaire	Universitaire	Universitaire
Statut actuel	Étudiante	Étudiante	Étudiante	Étudiante
État matrimonial	Mariée	Célibataire	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants; âge des enfants	2 enfants;5 et 7 ans	0	0	Enceinte de 8 mois
Langue(s) parlée(s) et apprise (s)	Danois, anglais	Chinois, anglais	Espagnol, anglais	Espagnol, anglais
Activités sociales	bénévolat	bénévolat	à la recherche de bénévolat	bénévolat (projet)
Passion	Sport	Musique, film	Sport, histoire, puzzle	Film, musique
Réseaux d'amis parlant le français	peu	moyen	Peu	peu

Tableau 9 Le récapitulatif des participantes à la recherche (niveau 3)

Âge	25-35ans	25-35ans	25-35ans	25-35 ans	36-45 ans
Niveau en français	3	3	3	3	3
Nom fictif	Farida	Fabienne	Francine	Françoise	Frédérique
Pays de naissance	Colombie	Colombie	Moldavie	Moldavie	Moldavie
Autre pays de résidence avant de s'établir au Québec					Roumanie- Bucarest
Mois, année d'arrivée au Canada, au Québec	12-mai	12-avr	11-nov	12-oct	12-avr
Statut au Québec/Canada	Résidente permanente	Résidente permanente	Résidente permanente	Résidente permanente	Résidente permanente
Profession avant de venir au Québec	Politologue, coopération internationale	Professionnel le culturelle en gestion de la communicati on	Économie (gérante import- export)	Médecin	Cheffe de production en entreprise textile
Niveau de scolarité	Universitaire	Universitaire	Universitaire	Universitaire	Universitaire
Statut actuel	Étudiante	Étudiante	Étudiante	Étudiante	Étudiante
État matrimonial	Mariée	Conjointe de fait	Mariée	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants; âge des enfants	0	0	0	2 dont 1 (à la garderie) et 1 de 6 ans	1: 3 ans et 4 mois (à la garderie)
Langue(s) parlée(s) et apprise (s)	Espagnol, anglais	Espagnol	Roumain, anglais, russe	Roumain, russe	Roumain, russe, anglais
Activités sociales	non	art-design	non	non	non
Passion	Lecture, musique	Voyage, gym, danse	Mots croisés, sodoku	Lecture, musique, promenade, voyage	Lecture, voyage, couture, sport
Réseaux d'amis parlant le français	peu	peu	peu	peu	pas du tout

Il importe de mentionner que toutes les participantes que ce soit du niveau 2 ou du niveau 3 étaient venues au Québec en tant que résidentes permanentes. En outre, elles avaient toutes un diplôme universitaire. Elles ont toutes entre 25 et 45 ans.

Estelle vient du Danemark. Elle a habité en Israël avant de s'établir au Québec. Elle est venue rejoindre son mari au Québec en 2009. Après, elle a eu deux enfants nés au Canada. Elle a une formation en ingénieure électronique médicale. Elle travaillait dans ce domaine avant de s'établir au Québec. Elle parle le danois et l'anglais. Comme activité sociale, elle fait du bénévolat. Elle aime pratiquer du sport et a peu d'amis parlant le français.

De son côté, Émilie vient de la Chine, elle est venue toute seule au Canada. Elle a une formation en commerce et travaillait dans ce domaine lors de la préparation du projet d'immigration. Elle est venue au Québec en été 2012. Elle parle le chinois et l'anglais. Comme activité sociale, elle faisait du bénévolat. Elle aime la musique et les films. Elle a quelques amis parlant le français.

Quant à Érica, elle vient du Venezuela, elle a habité au Liban quand elle avait un an. Elle a une formation en comptabilité et travaillait dans ce domaine avant d'immigrer au Québec. Elle est arrivée au Québec avec son mari au printemps 2012. Elle parle l'espagnol et l'anglais. Comme activités sociales, elle était à la recherche de bénévolat. Elle aime le sport et l'histoire. Elle a peu d'amis parlant le français.

Enfin, Éva est originaire de la Colombie. Elle a une formation en ingénieure électronique. Elle est mariée et attendait un enfant lorsque nous l'avons interrogée. Avec son mari, ils sont arrivés au Québec en hiver 2012. Elle parle l'espagnol et l'anglais. Plus tard, elle aimerait faire du bénévolat. Comme loisir, elle aime la musique et les films. Elle a peu d'amis parlant le français.

Farida est originaire de la Colombie. Elle possède un diplôme en études internationales. Elle travaillait dans son domaine lors de la préparation du projet d'immigration. Avec son mari, ils sont arrivés au Québec au printemps 2012. Le couple n'a pas d'enfant. Elle parle l'espagnol et l'anglais et adore la lecture et la musique. Lors de l'entrevue, elle avait peu d'amis parlant le français.

De son côté, Fabienne est d'origine colombienne. Elle possède un diplôme en animation culturelle et travaillait dans ce domaine avant de venir au Québec. Le couple n'a pas d'enfant. Elle parle seulement l'espagnol. Elle aime le voyage, la danse et fréquente les clubs de gym. Lors de l'entrevue, elle avait peu d'amis parlant le français.

Quant à Francine, elle vient de la Moldavie. Elle possède un diplôme en économie. Avant de venir au Québec, elle travaillait comme gérante d'import-export. Elle et son mari n'ont pas d'enfant. Ils sont venus au Québec en automne 2011. Elle parle le roumain, l'anglais et le russe. Lors de l'entrevue, elle ne faisait pas d'activités sociales. Elle aime le Soduku, les mots croisés. Lors de l'entrevue, elle avait peu d'amis parlant le français.

Françoise est également de la Moldavie. Elle est médecin de formation. Elle pratiquait ce travail avant de venir au Québec. Elle est mariée et a deux enfants. Elle parle le roumain et le russe. Sa famille est arrivée au Québec en automne 2012. Elle aime la lecture, la musique, la promenade et le voyage. Lors de l'entrevue, elle avait peu d'amis parlant le français.

Enfin, Frédérique vient aussi de Moldavie. Elle a une formation en développement durable. Elle travaillait comme cheffe de production textile avant de venir au Québec. C'est la seule participante qui a transité dans d'autres pays avant de venir au Québec (Roumanie-Bucarest). Elle est mariée et a un enfant. Sa famille s'est installée au Québec au printemps 2012. Elle parle le roumain, le russe et l'anglais. Lors de l'entrevue, elle ne pratiquait pas encore d'activités sociales. Elle aime la lecture, le voyage et le sport. C'est la seule qui n'a pas d'amis parlant le français.

5.2 Les outils d'analyse et le traitement des données

Pour traiter les données, nous avons utilisé le logiciel NVivo; elles ont été analysées par l'analyse thématique.

5.2.1 Le logiciel NVivo

Le logiciel NVivo facilite l'analyse thématique. Mis à part le côté stockage des données, le classement et l'organisation, l'atout du logiciel NVivo est sa capacité «à effectuer des opérations de recherche grâce à sa puissance informatique.» (Deschenaux, 2007, p. 11) Par exemple, l'outil de recherche textuelle nous a permis de retrouver rapidement les extraits correspondant à une catégorie, à un thème. Concernant la démarche d'analyse dans NVivo, Deschenaux (2007) mentionne qu'elle se résume ainsi:

décontextualisation-recontextualisation du corpus. Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet particulier. Le sujet regroupant les extraits liés à ce thème s'appelle un code [...] La recontextualisation, quant à elle, est obtenue en amalgamant les codes ou les catégories préalablement décontéxtualisés pour en faire un tout intelligible et porteur de sens. (p. 9)

Ainsi, la décontextualisation, ou codage se nomme thématisation dans le cas de l'analyse thématique. Concrètement, la codification «consiste à attribuer un nom aux divers segments des transcriptions des données ou des productions écrites.» (Savoie-Zajc, 2004, p. 141). Nous avons procédé à la décontexualisation et à la recontextualisation de chacune des deux entrevues de chaque participante pour obtenir le récit de la trajectoire de la participante.

5.2.2 L'analyse des données: analyse thématique

Eu égard à notre question de recherche qui se formule comme suit

Comment se construisent les trajectoires langagières des femmes immigrantes scolarisées inscrites à des cours de français dans un milieu universitaire en fonction de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière?

et de notre objectif de recherche qui est de décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes inscrites dans les cours de français au Québec, nous sommes d'avis que la démarche d'analyse thématique est appropriée. En effet, l'analyse thématique est

une méthode d'analyse principalement descriptive. Sa tâche première est ainsi de livrer le plus d'informations pertinentes possible sur les phénomènes analysés. Elle vise à illustrer comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit. (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 188)

Concrètement, le traitement des données a débuté après l'entrevue exploratoire et s'est poursuivi tout au long de la collecte des données. En effet, la transcription de l'entrevue exploratoire s'est faite immédiatement après la rencontre avec la participante dans le but de préparer la deuxième entrevue réflexive. En effet, en alternant transcription et entretien «le chercheur peut accélérer son entrée dans le vif de l'étude» (Bertaux, 2005, p. 70). La transcription de la deuxième entrevue réflexive s'est effectuée aussi immédiatement après sa tenue.

Pour l'analyse des données, nous avons procédé en deux étapes: la description de la trajectoire langagière de chaque participante sous forme de récit et l'analyse

transversale des données. Pour identifier et sortir les extraits significatifs, NVivo nous a aidée à les identifier du fait que nous avons constitué d'avance nos catégories.

5.2.3 L'élaboration des catégories pour l'analyse thématique

Les catégories pour l'analyse thématique sont regroupées dans la catégorie trajectoire langagière. Cette trajectoire langagière est constituée du projet personnel (Boutinet, 1998), de la motivation d'accomplissement (Nuttin, 1985) et enfin de socialisation langagière (Ochs et Schieffelin, 1984). Elle est un itinéraire d'apprentissage dont des actions ont été réalisées selon l'ordre espace/temps, caractéristiques d'une trajectoire langagière. Ainsi, la description de la trajectoire de chaque participante a respecté cet ordre espace/temps. Cette chronologie fait référence à la figure 1 du cadre conceptuel. Pour illustrer, nous présentons la figure 2 qui résume la trajectoire langagière de chaque participante.

La trajectoire langagière						
	Avant l'arrivée au Québec		Au Québec			
Espace / temps	Dans le pays d'origine de la participante	Au début de l'inscription au cours	Dans la salle des classes des cours de français	En dehors de la classe		
	Moments de premiers contacts avec la langue française	Projet personnel motivation d'accomplissement	Socialisation langagière en classe	Socialisation langagière en dehors des cours de francais		

Figure 2: La trajectoire langagière de l'apprenant depuis son pays d'origine

Dans cette figure, il est question des trois dimensions à l'étude dans cette thèse. D'abord, du projet personnel et de la motivation d'accomplissement (les moments de premiers contacts avec la langue française, la motivation pour apprendre le français au Québec, les éléments facilitant l'apprentissage, la signification personnelle du choix d'apprendre le français, le projet personnel, les intérêts tirés du

fait de suivre le cours de français, les méthodes pour apprendre les autres langues. Ensuite, de la socialisation langagière dans le cours de français (les facteurs facilitant l'apprentissage en classe, les relations avec l'administration, les relations avec les enseignants, les relations avec les autres étudiant(e)s, les activités offertes en classe, le travail en équipe, les activités avec l'animateur, le sens de l'apprentissage en classe). Et enfin, de la socialisation langagière en dehors des cours de français (les langue(s) parlée(s) à la maison, les langue(s) utilisée (s) à l'épicerie, à l'école des enfants et les raisons, les ami(e)s parlant le français, les activités sociales, les perceptions de la famille du fait de la voir apprendre le français, les perceptions de la famille du fait de la voir parler le français à la maison, les perceptions de la famille du fait de la voir parler le français dans les rencontres sociales, les perceptions des ami(e)s du fait de la voir apprendre le français, les perceptions des ami(e)s du même pays d'origine du fait de parler le français avec elle, les perceptions des ami(e)s (francophones s'il y en a) du fait de la voir parler le français avec eux). Ainsi, la trajectoire langagière englobe des moments du passé (les moments de contacts avec la langue française), du présent (la motivation d'accomplissement, la socialisation langagière en classe dans et en dehors des cours de français) et de l'avenir (le projet personnel).

5.2.4 La description de la trajectoire langagière de chaque participante

Pour décrire la trajectoire langagière de chaque participante, nous avons lu et relu les deux entrevues de chaque participante; nous avons repéré, souligné manuellement les unités de sens et nous les avons validées dans le logiciel d'analyse NVivo (Paillé, 1996; Paillé et Mucchielli, 2005). Par la suite, nous avons fondu en un seul récit les deux entrevues de chaque participante. Les unités de sens ramènent aux thèmes de chaque catégorie. Le thème est «un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos.» (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 133). D'après ces deux auteurs, l'analyse thématique consiste à «procéder systématiquement au

repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation.» (*Ibid.*, p. 162)

À la fin de cette première étape d'analyse qu'est la description de la trajectoire langagière de chaque participante, nous avons obtenu neuf récits de trajectoire langagière. Ce sont ces neuf récits que nous avons utilisés pour l'analyse transversale, deuxième étape de notre analyse.

5.2.5 L'analyse transversale

L'analyse transversale vise entre autres à dégager des typologies. Par la typologie, il s'agit de dégager «des repères à partir desquels les phénomènes ou acteurs observés peuvent être situés par un jeu de proximité-distance par rapport à chacun des types.» (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 197). Concrètement, il s'agit d'effectuer trois opérations: dégager d'abord les convergences et les divergences de trajectoires langagières selon le projet personnel et la motivation d'accomplissement des participantes; ensuite, selon la socialisation langagière dans les cours de français; enfin, selon la socialisation langagière en dehors des cours de français.

Concrètement, nous avons traité séparément les récits de trajectoire langagière des participantes du niveau 2 et du niveau 3. En effet, même si les deux niveaux sont de stades intermédiaires, nous avons choisi de séparer leur analyse compte tenu du fait que les activités offertes en classe pour le niveau 2 et le niveau 3 ne sont pas identiques. Comme expliqué préalablement, nous avons analysé les données selon l'analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo. Ainsi, pour l'analyse des données des participantes du niveau 2, nous avons introduit dans le logiciel les récits de trajectoires de quatre participantes et nous avons analysé ces données selon les éléments conceptuels mentionnés ci-haut. Nous avons procédé de la même manière,

mais à un autre moment et dans un autre document pour les récits de trajectoires langagières des cinq participantes du niveau 3. En parallèle, nous avons fait appel à notre journal de bord.

5.3 Les limites de la méthodologie

Dans le cas de la présente recherche, nous avons eu recours à la mémoire de ces participantes pour connaître leur trajectoire langagière. Chaque trajectoire langagière est constituée du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière dans et en dehors de la classe de français. Toutefois, selon Van der Maren (1995), le fait de narrer un événement qui s'est passé comporte quelques faiblesses. En effet, selon l'auteur, la personne peut avoir tendance à ne rapporter que les événements comportant une grande charge affective (censure consciente ou inconsciente). En outre, il mentionne que l'humeur de la personne peut avoir des répercussions sur les faits relatés. Ainsi, le caractère rationnel, objectif, des faits rapportés pourrait être remis en cause.

En outre, la subjectivité de la chercheure et de la participante joue un rôle dans une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2004). En effet, le fait que nous soyons nous-même chercheure femme immigrante aurait pu avoir une incidence sur les événements rapportés par les participantes à la recherche. Quant à la biographie langagière, Simon et Thamin (2009) recommandent au chercheur d'être conscient de nos préjugés, de nos préconceptions tout au long de la recherche, surtout lors de la collecte des données et de l'interprétation. Nous avons tenu compte de cette consigne. En effet, il importe de préciser que nous n'avons pas suivi de cours de français lorsque nous avons immigré au Québec, compte tenu du fait que notre pays d'origine est un pays francophone. De ce fait, nous n'avons pas de préjugés par rapport à la qualité de l'apprentissage ni aux formules de cours. En outre, nous avons tenu un journal de bord qui a permis de consigner au fur et à mesure le déroulement de la recherche. D'ailleurs, Mucchielli (2004) affirme que dans le paradigme interprétatif

ou compréhensif «l'objectivité du chercheur est une illusion» (p. 174). En effet, d'après Deslauriers (1988); Van der Maren (1995), dans cette approche compréhensive à travers la recherche qualitative, il est difficile d'éliminer les biais. Pour Deslauriers (1988), le climat de l'entrevue influence davantage la qualité des informations obtenues que les questions posées.

Malgré les effets des souvenirs sur les faits rapportés, l'appartenance ethnique de la chercheure, sa subjectivité ainsi que celle des participantes à la recherche et les résultats obtenus sont autant de données fiables.

6. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

La présente recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche -Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Les points suivants ont été précisés dans la demande éthique: la gratuité de la recherche, la participation libre et volontaire à la recherche, les moyens mis en œuvre pour protéger l'identité des participantes à la recherche lors de la publication des résultats (anonymat), la confidentialité des échanges lors des entrevues, les risques quant à la participation à la recherche et les attentes de la chercheure liées à la participation à la recherche. Au début de chaque entrevue, chaque participante signait le formulaire de consentement éthique (annexe A). Les engagements de la part de la chercheure ont été respectés.

Cette section sur les dimensions éthiques clôt le chapitre sur la méthodologie. Rappelons que dans ce chapitre, nous avons justifié le choix du devis méthodologique de la recherche qualitative interprétative et de la biographie langagière comme outil méthodologique. Quant aux choix du terrain de recherche, nous avons décrit le milieu de recherche qu'est un centre d'apprentissage offrant des cours de français à temps complet à Montréal, même si la recherche s'est effectuée en dehors des salles de classe de français. Pour ce qui est du choix de l'échantillon, nous avons expliqué le critère de sélection des participantes à la recherche. Quant aux outils et instruments

de collecte des données, nous avons décrit l'élaboration des deux guides d'entrevues, du guide de la rédaction du journal d'apprentissage et des instruments de collecte des données, soit deux entrevues semi-dirigées, un journal d'apprentissage et le journal de bord de la chercheure. Pour ce qui est du recrutement des participantes, nous avons présenté la démarche: elles ont été recrutées dans les salles de classe de français, mais la participation visant la collecte s'est faite en dehors des salles de classe de français. Les entrevues se sont déroulées dans une salle prêtée par le centre d'apprentissage. Une fois la collecte auprès de neuf femmes immigrantes terminée, nous avons expliqué l'outil d'analyse choisi qu'est le NVivo. Nous avons présenté la démarche d'analyse thématique. Précisément, nous avons commencé par la description de la trajectoire langagière de chaque participante, suivie de l'analyse transversale pour dégager les divergences et les convergences de la trajectoire langagière selon le projet personnel, la motivation d'accomplissement, la socialisation langagière dans et en dehors des cours de français pour chaque participante.

À la suite de cette description exhaustive, nous présentons, analysons et interprétons les données dans le prochain chapitre.

QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION, L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons d'abord les résultats issus de l'entrevue, l'une exploratoire et l'autre réflexive que sont les neuf récits de trajectoires langagières des participantes à la recherche. Suivra la présentation des résultats issus de la rédaction du journal d'apprentissage, précisément la partie complémentaire de l'entrevue réflexive ainsi que des données liées au journal de bord. Il importe de rappeler que la deuxième entrevue s'était déroulée un mois et demi après la première entrevue. Pour ce faire, trois semaines après la première entrevue, nous avons envoyé un courriel pour rappeler la consigne de récupération des journaux d'apprentissage dans la semaine subséquente. De ce fait, aucun regard, aucune analyse n'ont été effectués sur le journal d'apprentissage, car la recherche ne visait pas à évaluer la compétence langagière écrite. Le journal d'apprentissage est un support de réflexion sur leur trajectoire langagière.

Ce que nous dégagerons comme apports du journal d'apprentissage se résume aux propos rapportés par les participantes lors de la deuxième entrevue. Pour terminer, soulignons que notre journal de bord nous a apporté un éclairage dans l'analyse et l'interprétation des données.

Rappelons que le processus d'analyse a pour objectif de trouver un sens aux données recueillies et à justifier dans quelle mesure celles-ci ont répondu à la question de recherche (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Ces auteures précisent que

si les processus de description et d'analyse reposaient beaucoup sur la compétence à utiliser divers outils de travail pour effectuer la réduction et la comparaison, le processus d'interprétation requiert de la part du chercheur des compétences qui sont plus de l'ordre de l'intuition, de l'inventivité, de la capacité de faire des liens avec les concepts théoriques, de nuancer, de relier les résultats avec ce qui est déjà connu à propos d'un phénomène donné. (p. 2)

Pour respecter la logique du stade dans l'apprentissage du français, nous commencerons par la présentation, l'analyse et l'interprétation des données des participantes du niveau 2 suivi de celles du niveau 3. Nous aborderons pour chacune le projet, la motivation, la socialisation langagière dans et en dehors des cours de français.

1. LE NIVEAU 2 OU INTERMÉDIAIRE: PLUS D'ACTIVITÉS ORALES QU'ÉCRITES EN CLASSE

Rappelons que nous avons rencontré quatre femmes immigrantes de niveau 2 (n=4). La participante célibataire se nomme Émilie; la participante mariée sans enfant s'appelle Érica; la participante mariée et enceinte, Éva; et la participante mariée avec enfants d'âge scolaire s'appelle Estelle.

1.1 Le projet personnel et la motivation d'accomplissement

Le tableau comparatif du projet personnel et de la motivation des quatre participantes de niveau 2 se trouve en annexe E.

1.1.1 Les moments de premiers contacts avec la langue française

Érica et Éva ont eu leur moment de premiers contacts avec la langue française quand elles étaient à l'école secondaire. Pour Érica, apprendre le français s'inscrit dans le cursus du programme du secondaire ce qui n'est pas le cas pour Éva. Cette dernière a appris le français, car elle était dans une école privée. Quant à Émilie, c'est lorsqu'elle était sur le marché du travail; le moment de premiers contacts avec la langue française est en lien direct avec le projet d'immigrer au Québec. En effet,

ayant planifié le projet d'immigrer au Québec, elle a commencé par télécharger des manuels de français et a commencé par apprendre par elle-même. Par la suite, elle a embauché un professeur privé pour l'aider dans la préparation pour l'entrevue de sélection de Québec en vue d'obtenir le certificat de sélection du Québec (CSQ). Ayant réussi cette entrevue, elle a pu demander le visa canadien; en attendant ce visa, elle a suivi pendant deux mois le cours de français en ligne (FEL), cours de français gratuit offert par le gouvernement du Québec aux immigrants, ayant le certificat de sélection du Québec et possédant le niveau intermédiaire en français langue seconde, qui sont encore dans leur pays ou qui sont installés au Québec. Pour Estelle, le moment de contact avec la langue française s'était présenté durant des vacances en France quand elle avait 10 ans; sa mère était professeure de français. Quand elle était au collège, elle a appris le français. Plus tard à l'université, en lien avec ce souvenir de la langue française, elle a choisi d'apprendre le français parmi d'autres langues.

Outre l'école secondaire, en autodidactes, Émilie, Érica et Éva ont appris le français à l'âge adulte pour préparer leur projet d'immigration au Québec (tout en travaillant). Ainsi, elles ont fréquenté l'Alliance française de leur pays tout en déboursant de leur poche un cours privé en vue de préparer l'entrevue de sélection du Québec. En attendant le visa canadien, elles ont suivi le cours de français en ligne offert par le gouvernement du Québec.

1.1.2 La motivation pour apprendre le français au Québec

En arrivant au Québec, chacune des participantes a décidé de suivre le cours de français. La motivation pour apprendre cette langue vient d'elles-mêmes, est intrinsèque même si elles reçoivent une allocation parce qu'elles suivent un cours de français dans une formule intensive à temps complet. Ainsi, *les points communs* sur leur motivation d'apprendre le français sont qu'elles veulent suivre le cours de français, car c'est le chemin qui mène à une intégration rapide à la société québécoise, pour communiquer en français et pour trouver du travail dans leur

domaine. Quant *aux points divergents*, d'un côté, Éva regroupe le fait de connaître le français, de pouvoir travailler dans son domaine (projet) dans un ensemble qu'elle nomme qualité de vie au Québec. À ce sujet, elle souligne:

Mes motivations pour apprendre le français... J'ai été dans les premiers moments, au mois de mars, dans une foire d'emploi ici... je dois parler bien le français pour obtenir un bon emploi... Ma principale motivation c'est pour obtenir un bon travail dans mon domaine parce que j'ai besoin de ça, parce que si tu ne parles pas, tu ne peux trouver du travail parce que quand j'ai recherché dans le marché du travail, sur internet, j'ai regardé qu'il demande parler bien en français... (Autrement dit) la qualité de la vie... pas pour l'éducation de mon enfant, car je peux avec l'argent que j'ai gagné. Je peux parfaitement l'envoyer dans une école privée chez moi dans mon pays¹¹.

De son côté, seule Estelle considère que l'apprentissage du français n'est pas une nécessité au Québec même si sa motivation est intrinsèque. En effet, elle habite dans un quartier anglophone, son conjoint est anglophone, elle a déjà travaillé dans un milieu où la langue de travail est exclusivement l'anglais, où il n'est pas nécessaire de parler le français. Toutefois, elle pense que la connaissance du français l'aide à ouvrir ses réseaux professionnels et personnels:

Le français n'est pas une nécessité, j'habite dans un monde anglophone..., c'est juste pour mon esprit... peut-être, je vais rester ici toute ma vie, il y a beaucoup de portes ouvrir quand tu parles le français, il y a beaucoup d'informations qui n'existe pas en anglais.

Ainsi pour cette participante, la connaissance de la langue française favorise entre autres l'avancement professionnel.

¹¹ Les propos sont rapportés tels que prononcés par les participantes.

1.1.3 La signification personnelle de l'apprentissage du français

Quant à la signification personnelle du choix d'apprendre le français, pour Érica, Éva et Estelle, elle est liée à l'importance d'appartenir à la société québécoise. Autrement dit, elles estiment qu'il y a un lien entre la connaissance du français et le sentiment d'appartenance à la société québécoise. Ainsi, dans cette situation, la langue est facteur de cohésion sociale, de participation citoyenne au Québec. À titre d'exemple, le travail constitue la première manifestation du sentiment d'appartenance à une société.

Pour faire partie de la communauté québécoise (Érica)...

C'est important... se sentir comme une citoyenne montréalaise... (Estelle)

Pour faire partie de la communauté québécoise: connaître la langue, commencer à travailler... (Éva)

Ainsi, en travaillant, les immigrants participent au développement économique du Québec. Et le français est généralement la langue de travail dans la province de Québec. Toutefois, au même titre que le français, l'anglais est la langue officielle au Canada. C'est pour cette raison que Éva, Estelle et Érica rattachent la connaissance des deux langues officielles du Canada (le français et l'anglais) à une plus grande opportunité tant sur le plan professionnel que liée aux services qu'elles peuvent recevoir (santé, etc.). Pour l'une d'elles, la connaissance des deux langues lui permettrait de se développer professionnellement:

Je pense que si tu connais les deux langues tu as beaucoup d'opportunités que si tu connais seulement une langue et pour moi j'ai besoin de parler les deux dans mon domaine de travail... (Érica)

Pour Estelle, la connaissance des deux langues officielles du Canada l'aiderait à recevoir plus de services sur le plan personnel (à l'hôpital) que de se développer professionnellement:

Je peux travailler en anglais, seulement le français ...je ne veux pas être dans le contrainte à cause de la langue... Je crois que c'est important qu'être capable de parler en français. Je veux parler en français dans la situation sociale, mais tout entourage parle l'anglais. C'est important de parler français, car c'est Québec ici. Tout le travail avec le gouvernement, tout le travail, il veut que la personne soit bilingue.

Quant à Émilie, la signification personnelle qu'elle donne au choix d'apprendre le français au Québec diffère largement des trois autres participantes. En effet, maîtrisant un peu le français, en suivant le cours de français au Québec, elle vise à améliorer son niveau de français, car c'est la langue de la société dans laquelle elle est en train de s'établir:

La majorité parle le français, donc pour bien communiquer avec eux, il faut apprendre le français. ...pour améliorer le français.

De son côté, Éva combine la connaissance du français avec la possibilité de développement professionnel et de qualité de vie au Québec:

Pour moi c'est plus important intégrer à la société et développer professionnellement... J'ai étudié pour une vie professionnelle et une personne qui contribue au développement de la société et je dois faire l'équilibre comme femme...

Ainsi, la maîtrise de la langue française est la porte d'entrée à un avancement professionnel jumelé avec une qualité de vie. Précisons que pour cette participante, la qualité de vie se réfère à la conciliation travail et vie de famille. En outre, l'intégration à la société québécoise se concrétise par le fait de travailler dans son

domaine et la capacité de gérer le développement professionnel et la vie familiale. Il importe de rappeler au passage que toutes les participantes à la recherche ont travaillé dans leur domaine avant de s'établir au Québec. En effet, le niveau de scolarité et la connaissance du français comptent pour un grand nombre de points dans les critères de sélection des immigrants (qui sont autres que réfugiés et ceux évoquant la raison du regroupement familial).

Si telles sont la signification que chacune des participantes accorde à leur choix de suivre les cours de français et la motivation d'apprendre le français au Québec, chacune a aussi formulé son projet.

1.1.4 Le projet personnel

Ce projet sous-tend leur motivation d'apprendre le français. À ce titre et à l'instar des autres participantes, Éva et Érica désirent travailler dans leur domaine. Compte tenu de l'importance du fait de travailler dans son domaine, Éva a visité préalablement le Québec avant de préparer le projet d'immigration au Québec:

En juin 2011 (avant l'obtention du CSQ), je suis venue ici au Québec, car j'ai désiré connaître comment ça marche le marché du travail ici...j'ai un ami ici...il a trouvé du travail dans notre profession 4 mois après son arrivée ici... Avec cette expérience de mon ami, j'ai regardé le travail sur internet et je me suis dit c'est possible que moi aussi j'obtiendrai un bon travail, dans mon domaine ici, c'est plus important pour moi.

Même si les autres participantes visent à long terme de travailler dans leur domaine, chacune a choisi des chemins différents, c'est le cas d'Émilie qui désire d'abord suivre un cours dans une université après la fin du cours de français. Pour elle, ce retour aux études lui permet à la fois d'acquérir d'autres compétences et surtout de constituer des réseaux de personnes dans son domaine. En effet, la

possession de réseaux professionnels aide les immigrants à mieux connaître le marché du travail dans le pays d'accueil:

(Plus tard, après le niveau 3), j'aimerais prendre le cours à HEC d'abord... Je pense que c'est une bonne idée, car je vais rencontrer beaucoup de gens du domaine... J'aimerais chercher de l'emploi dans le commerce entre (son pays) et le Canada...

De son côté, jugeant ses niveaux de compétences en français insuffisants pour entreprendre des études universitaires, Érica désire suivre le cours de français écrit à temps partiel, cours toujours offert par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Elle a reçu les informations sur ce projet de retour aux études à l'endroit même où elle était en train de suivre le cours de français:

(Après le niveau 3), j'espère suivre le cours français écrit (à temps partiel le soir)... J'ai cherché et j'ai trouvé qu'il y a un certificat en affaires électroniques ici (à l'université où elle suit le cours de français).

1.1.5 Les intérêts à suivre le cours de français

Quant aux intérêts à suivre le cours de français, les points qui prédominent c'est le caractère intensif du cours de français (7 h par jour pendant 4 jours et demi), l'immersion totale à la langue française, la rapidité de l'apprentissage et le fait de suivre le cours dans un milieu universitaire. Ainsi, le fait de suivre le cours de français dans un milieu universitaire, avec un professeur, dans une formule intensive et dans une ambiance d'immersion à la langue française semble les aider à acquérir rapidement la langue française:

Ce sont des cours intensifs, donc bien sûr que ça nous aide beaucoup d'améliorer le français pendant une courte période. (Émilie)

C'est intensif... Je trouve intéressant, car c'est comme une immersion..... (Érica)

Pour sauver du temps parce que je suis immergée dans la langue, j'apprends beaucoup plus vite... Avant le cours du MICC, j'ai étudié le français chez moi, mais je n'ai pas pratiqué beaucoup et c'est différent si vous pouvez pratiquer beaucoup si vous êtes en immersion dans la langue... (Éva)

Outre ces autres intérêts provenant des caractéristiques du cours à temps complet, pour Érica, l'immersion à la langue française revêt aussi un aspect émotionnel, de confiance en soi. Dans ce cas-ci, la maîtrise de la langue touche non seulement le côté cognitif (apprentissage du français oral et écrit), mais également l'aspect psychologique dont la confiance en soi:

Ça me fait du bien, de facilement sortir, demander quelque chose sans avoir peur... (Érica)

Ainsi, la confiance en soi aide cette participante à être autonome pour se livrer à ses préoccupations quotidiennes.

Par ailleurs, pour Émilie qui maîtrise un peu le français, elle estime que suivre le cours de français l'aide à apprendre des autres personnes qui vivent au Québec. Autrement dit, pour elle, les autres étudiantes provenant de différents pays sont les reflets de la société québécoise. En apprenant comment vivre avec ses collègues de classe, elle apprend en partie à connaître les facettes de la diversité culturelle au Québec. Dans ce cas-ci, les autres étudiant(e)s favorisent l'apprentissage de la diversité culturelle et cet apprentissage commence déjà en salle de classe:

Dans le cours il y a beaucoup de personnes qui viennent d'autres pays, donc ça peut nous aider de s'adapter dans la société qu'il y a beaucoup de cultures différentes parce que la société québécoise ayant beaucoup

de personnes de différentes cultures: communiquer avec les autres personnes des autres pays.

De son côté, Estelle pour qui le fait de parler le français n'est pas une nécessité compte tenu du fait qu'elle peut travailler en anglais, l'intérêt de suivre le cours de français s'inscrit dans le fait qu'elle peut parler le français. En effet, elle associait le seul fait de maîtriser l'anglais à une contrainte tant sur le plan personnel que professionnel. À titre d'exemple, elle a constaté que même si le français et l'anglais sont les deux langues officielles du Canada, beaucoup d'information est seulement disponible en français. En outre, certains emplois offerts par le gouvernement exigent la connaissance des deux langues officielles.

1.1.6 Les éléments facilitant l'apprentissage

Quant aux éléments facilitant l'apprentissage, les participantes ont toutes mentionné les aspects positifs inhérents au fait de suivre un cours à temps complet. En effet, en suivant le cours de français dans une formule intensive, elles considèrent que c'est une opportunité pour apprendre et maîtriser rapidement le français compte tenu du fait qu'elles reçoivent une allocation qui les aide à subvenir en partie à leurs besoins. N'étant pas dans l'obligation de travailler, elles ont plus de disponibilité à se concentrer sur leur apprentissage. En outre, le fait de suivre le cours de français dans un milieu universitaire et de façon quotidienne est également un facteur facilitant l'apprentissage:

Je pense le fait de venir tous les jours suivre le cours de français. (Émilie)

C'est différent si tu étudies seulement le soir à temps partiel... Si le gouvernement te donne l'opportunité, tu dois prendre l'opportunité. (Érica)

Ainsi, suivre le cours de français dans un cadre universitaire aide les participantes à être sensibilisées aux réalités de la vie estudiantine. Rappelons que la plupart projettent un retour aux études dans le milieu universitaire.

De son côté, pour Estelle, le soutien du conjoint (anglophone) et le fait que ces enfants sont d'âge scolaire constituent des facteurs facilitant son apprentissage. En effet, son mari conduit les enfants à l'école, car elle part très tôt de la maison pour suivre les cours de français. Elle avait souligné lors des entrevues qu'avant de suivre le cours à temps complet, elle suivait des cours à temps partiel dans un centre communautaire lorsque ses enfants étaient en bas âge. C'est la seule participante qui a attendu que ces enfants soient d'âge scolaire avant d'entreprendre un cours de français à temps complet:

Mes enfants ont 7 et 10 ans. Je crois que même si ça fait 3 ans qu'on est ici, on suit seulement le cours à temps plein, car c'est le bon temps.

1.1.7 Les méthodes pour apprendre les autres langues

Pour terminer sur les éléments qui composent la motivation d'accomplissement et le projet personnel, Émilie, Érica et Estelle qui ont appris d'autres langues ont souligné les méthodes qu'elles ont adoptées pour apprendre les autres langues. Le milieu de travail anglophone dans leur pays les a aidées pour apprendre l'anglais. En outre, leur méthode pour apprendre l'anglais ce sont le contact avec les médias anglophones et la pratique langagière en anglais à la maison:

L'anglais je l'ai étudié pour quelques ans pendant le soir et je l'ai pratiqué beaucoup en travaillant dans une entreprise transnationale. (Érica)

1.1.8 Le rapport à la langue française

Eu égard à ce que nous avons vu dans la présentation des résultats et de l'analyse des thèmes se rapportant à la catégorie sur la motivation d'accomplissement et le projet personnel pour ces participantes du niveau 2, des constats s'imposent. D'abord, le rapport à la langue française varie selon la participante. Ce rapport à la langue influence la motivation d'accomplissement, le projet personnel et la socialisation langagière de chaque femme immigrante c'est-à-dire la trajectoire langagière. Si pour la plupart, le moment de premier contact avec la langue française a été vécu par le fait que c'était inscrit au programme scolaire, pour d'autres, c'est un choix parmi d'autres langues. Ce choix se manifeste par l'autoformation ou le fait d'être autodidacte dans l'apprentissage du français. Pour l'une d'elles, le rapport à la langue française se réfère à des souvenirs d'enfance (vacances en France), privilégiée par une mère elle-même enseignante de français. Dans ce cas-ci, le rapport à la langue française est teinté de souvenir heureux à travers les mélodies de cette langue. A l'âge adulte, le rapport à la langue des participantes a changé, le déclencheur pour toutes c'est la préparation du projet d'immigrer au Québec. Soulignons que la maîtrise de la langue française est un des critères majeurs pour sélectionner les immigrants scolarisés (ce qui n'est pas le cas avec les réfugiés et les immigrants faisant partie du regroupement familial). De ce fait, la langue française devient le véhicule qui les amène à concrétiser leur projet de vie au Québec. Dans ce cas, la langue est l'instrument pour atteindre son objectif personnel et professionnel.

Durant leur apprentissage, les interlocuteurs et les personnes significatives qui les ont aidées à apprendre le français, sont la mère, les enseignants dans les écoles secondaires, les professeurs dans les Alliances françaises, les professeurs privés qu'elles ont payés pour les aider à pratiquer le français, les tuteurs des cours de français en ligne.

Comme la motivation d'accomplissement et le projet personnel se concrétisent par les actions en classe, la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats se poursuivent par les éléments se rapportant à la socialisation langagière dans les cours de français.

1.2 La socialisation langagière dans les cours de français

En annexe F figure le tableau comparatif de la socialisation langagière dans les cours de français pour les quatre participantes de niveau 2.

1.2.1 Les facteurs facilitant l'apprentissage en classe

Les facteurs facilitant l'apprentissage en classe diffèrent d'une participante à l'autre. Pour Émilie, ce sont le fait de prendre des notes, de mémoriser ainsi que le bon déroulement du cours. De son côté, selon Érica, sa forte personnalité, sa discipline dans l'apprentissage, le fait de parler tout le temps en français, d'aider les autres, de s'asseoir avec les personnes qui ne viennent pas du même pays qu'elle et enfin, le fait d'aller à la bibliothèque après le cours sont les facteurs facilitant son apprentissage. Quant à Éva, son attitude active en classe jumelée à l'investissement en temps facilite son apprentissage:

J'étudie beaucoup, maintenant, j'investis beaucoup de temps et je pratique beaucoup... Quelques fois, si je peux poser la question, je pose, mais quelques fois quand j'étudie à la maison, je prends note et après je demande à mon professeur un petit rendez-vous pour clarifier... Je suis complètement engagée avec mes classes...

Pour Estelle, les thèmes abordés en classe, la discussion et le langage simple utilisé par les autres étudiants facilitent son apprentissage.

1.2.2 Les relations avec l'administration, les enseignants

Quant aux relations avec l'administration, Émilie, Éva et Estelle ne se sont pas exprimées sur cette question. Pour la participante Érica, le personnel administratif donne des informations sur l'intégration au Québec.

Concernant la relation avec les enseignants, Émilie, Érica et Éva considèrent les enseignants comme étant des conseillers tant sur le plan des actions pour améliorer la socialisation langagière en classe qu'en dehors de la classe. D'un côté, lors d'une discussion avec son enseignant, celui- ci conseille Érica et l'encourage à être active dans la pratique du français. En effet, cette participante mentionne que comme activité sociale, elle a assisté à l'office religieux en français. Son enseignant souligne que c'est une action pour être en contact avec la langue française, mais le simple fait d'écouter ne suffit pas. De ce fait, son enseignant lui conseille de trouver également des amis avec qui parler le français. De l'autre côté, dans la salle de classe d'Éva, l'enseignant demande aux étudiants de parler tout le temps en français en discutant avec d'autres personnes qui ne viennent pas du même pays que la participante. Par cette stratégie, l'enseignant incite les étudiants à parler en permanence en français, ce qu'illustre ce propos:

(Le professeur) nous oblige à parler le français avec une autre personne qui n'est pas de la même nationalité que nous... Je dois parler en français avec un Russe parce qu'il ne parle ma langue et je ne parle russe... nous parlons à notre rythme... (Éva)

D'un autre côté, pour Érica et Éva, leurs enseignants corrigent également leurs erreurs commises et leur donnent des conseils pour améliorer leur prononciation. Par exemple, conscient des problèmes de prononciation chez Érica, l'enseignant lui suggère spécifiquement de faire plus d'exercices de phonétique et d'écouter les gens qui parlent pour différencier les sons. En plus, il l'encourage à parler spontanément, à

ne pas trop réfléchir en lui montrant la métaphore de l'enfant qui apprend, c'est-à-dire écouter et mémoriser les mots qu'il entend.

1.2.3 Les relations avec les autres étudiants

Concernant les relations avec les autres étudiant(e)s, le français prédomine dans les pratiques langagières en classe. Pour favoriser la pratique de français, l'ensemble des participantes est assis avec des personnes d'autres nationalités qu'elles:

Des fois, on (avec ses compatriotes) est assis côte à côte pendant le cours... Nous parlons en français, car notre professeur nous dit que nous devons parler, mais si nous voulons parler notre langue maternelle c'est dehors au couloir... (Émilie)

En outre, leur relation avec les autres étudiants est teintée d'entraide et de respect ce qui ne les empêche pas d'utiliser quelques mots dans leur langue maternelle. À titre d'exemple, quand une collègue commet une erreur de prononciation, une autre collègue corrige avec tact et respect. Quant au respect des autres collègues de classe, l'ensemble des participantes souligne qu'elles essaient de parler seulement en français avec les compatriotes:

Nous (avec les autres étudiants) parlons en français et nous nous corrigeons doucement par exemple, les prononciations des mots... (Avec ses compatriotes), nous essayons de parler en français, peut-être que nous parlons quelques mots (dans leur langue maternelle)... (Éva)

Ainsi, la salle de classe est à la fois un lieu d'apprentissage des aspects linguistiques et des comportements sociaux. En plus, la présence de la diversité culturelle à Montréal se reflète déjà en classe ce qui amène à mentionner que l'apprentissage de la vie multiculturelle à Montréal commence en classe, c'est le cas selon les propos d'Érica:

Pour moi, c'est peut-être plus facile de travailler avec des personnes de même langue maternelle que moi ...mais j'essaie de travailler avec des personnes: des Russes, des Chinois, une Danoise parce que la prononciation c'est différent,...et je trouve que ce sera plus courant que je travaille avec des personnes chinoises ou d'autres nationalités... La culture et la langue sont très relationnelles...

1.2.4 Les activités offertes en classe

Concernant les activités offertes en classe, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) leur donne un cahier spécifique contenant des informations sur la vie au Québec. En outre, elles apprennent la grammaire, le vocabulaire québécois, font des exercices d'écoute sur les différents accents (français international et français oral au Québec), lecture à haute voix, lecture de journaux. Ainsi, les activités en classe jumellent l'apprentissage de la grammaire avec l'apprentissage de la culture québécoise.

1.2.5 Le travail en équipe

Quant au travail en équipe, dans la salle de classe d'Émilie, d'Érica et d'Éva, lors du travail en équipe, les étudiant(e)s discutent des aspects grammaticaux de la langue, d'un sujet spécifique suivi d'une présentation orale. Et durant les présentations orales, le fait que chaque personne a des accents différents pose des problèmes de compréhension:

Nous faisons des travaux en équipe, présentation orale, mais tout le monde a le même problème de présentation... Nous avons différents accents (Éva).

Par ailleurs, concernant le travail en équipe, Estelle souhaitait avoir des discussions sur les autres cultures et faire une présentation orale sur son pays d'origine. Voici son propos:

Quelque chose de différent, comment ça fonctionne dans ton pays, comment ça fonctionne ici comme les discussions de groupe sur les pays parce que c'est très intéressant de savoir l'autre culture.

1.2.6 Les activités avec l'animateur

Pour ce qui est des activités avec l'animateur, l'ensemble des participantes souligne que celui-ci les aide dans la compréhension de la valeur de la culture québécoise à travers des activités d'écoute des accents de la langue orale au Québec, des visites culturelles et des discussions sur les enjeux politiques tant sur le plan provincial que fédéral. Pour illustrer, voici le propos d'une participante:

L'animateur a travaillé beaucoup avec la compréhension orale et aussi il nous a expliqué beaucoup les cultures politiques, les différents premiers ministres. Et nous sommes sortis trois fois, nous avons connu le campus, le musée des beaux-arts, le musée d'histoire. (Érica)

En outre, Éva a souligné la place de l'animateur dans la pratique de la langue française en classe. En effet, pour elle, l'enseignant se positionne comme un transmetteur de savoir par l'apprentissage ce qui fait que la relation est hiérarchisée tandis que l'animateur se place au même rang qu'une personne familière; voici son propos:

Je pense que les deux sont très importants, car le professeur t'enseigne comment est-ce que tu dois parler correctement et avec l'animateur, tu parles, je pense qu'avec l'animateur tu parles comme si tu es son ami parce qu'il parle comme une personne normale et non comme un professeur, pratiquer beaucoup de choses, on utilise la grammaire que

le professeur enseigne et le professeur parle aussi de beaucoup de choses.

Si telles sont les réponses en lien avec les activités organisées par l'animateur et les facteurs facilitant l'apprentissage en classe, regardons de près le sens de l'apprentissage en classe pour chaque participante.

1.2.7 Le sens de l'apprentissage en classe

De tous les éléments rapportés quant au sens de l'apprentissage en classe, celui qui unit à la recherche c'est l'intégration à la société québécoise par la compréhension de différentes facettes qui la composent (langue, valeurs communes, développement personnel, éducation, etc.). Cette compréhension se manifeste par l'effort pour améliorer son niveau de français (Émilie); connaître les règles de savoir-vivre au Québec, comprendre les différents accents: français international, français oral au Québec et accents des autres immigrants (Érica), élargir son réseau professionnel, éducation de son enfant (Éva) et enfin pouvoir parler en français (Estelle). Voici à ce sujet quelques extraits illustrant leurs propos:

Pour moi, personnellement les efforts pour apprendre et maîtriser la langue française... Les efforts nous aident à améliorer la langue, il faut faire des efforts, car on habite dans une région ou le français est la langue maternelle. (Émilie)

C'est très important pour comprendre la société, pour se conduire (se comporter) en société... comprendre la langue ne signifie pas que tu connais la grammaire, c'est comprendre les différents accents. (Érica)

C'est un défi... C'est important pour moi... parce que si je parle bien le français je peux obtenir un réseau et pour commencer l'intégration ici avec le travail, avec la recherche de la garderie pour mon enfant... elle va apprendre le français aussi et je dois apprendre aussi sinon elle va dire maman tu ne parles pas le français pour aider avec le devoir,

pour la réunion des grands-parents, pour les parents à l'école, je pense que c'est très important que j'apprenne le français pour moi. (Éva)

La présentation des résultats, l'analyse et leur interprétation sur le sens de l'apprentissage en classe terminent la section sur la socialisation langagière en classe.

1.2.8 Le rapport à la langue française

Au terme de cette présentation et analyse pour la catégorie socialisation langagière en classe pour les quatre participantes, plusieurs constats s'imposent. Signalons au passage que le rapport à la langue influence les attitudes de chaque femme immigrante. Le changement du rapport à la langue dépend de la motivation d'accomplissement, du projet personnel et de la socialisation langagière de chaque femme immigrante. Ce rapport influence ainsi la trajectoire langagière de chaque femme immigrante. D'abord, le rapport à la langue a changé en comparant les moments clés de contact avec la langue française. Comme elles sont maintenant au Québec, qu'elles ont toutes une motivation intrinsèque pour suivre le cours de français et qu'elles nous ont formulée précédemment leur projet personnel, leur rapport à la langue française s'inscrit dans leur motivation d'accomplissement et leur projet personnel.

Il va sans dire que le lieu de contact avec la langue française est maintenant la salle de classe, dans un milieu universitaire. Elles sont dans un processus d'immersion totale avec la langue française, car elles sont à l'école quatre jours et demi par semaine. Par conséquent, la langue française est devenue un outil d'insertion sociale à travers la préparation au monde du travail par les activités offertes en classe. En outre, la langue française est maintenant un véhicule pour connaître le fonctionnement de la société d'accueil par les activités offertes par l'animateur. Ensuite, la langue française est l'outil pour entrer en contact avec l'enseignant et les autres étudiants. C'est également un outil pour connaître les autres

par les activités d'écoute proposées par l'animateur, sans oublier que c'est un outil de découverte des autres cultures lors des présentations orales sur les cultures des pays d'origine des participantes. Dans ce cas, c'est en partie un outil pour montrer son identité et sa culture. Pour les personnes qui éprouvent diverses difficultés à l'oral (prononciation, accent) et qui désirent dépasser ces difficultés, la langue française est un outil de dévoilement de soi et d'apprentissage sur soi. De leur côté, celles qui ont éprouvé des difficultés au début de l'apprentissage entretiennent un rapport psychologique avec la langue française. En effet, en passant par l'insécurité intérieure (peur de parler) causée par la non-maîtrise du français jusqu'à la confiance en soi, l'attitude des participantes a changé. Enfin, le fait que l'ensemble de la classe essaie de parler en français démontre la place de langue française en tant que facteur de cohésion de groupe dans cette communauté de pratique qu'est la salle de classe.

Pour ce qui est des interlocuteurs et des personnes significatives, il s'agit des administrations, des enseignants, des animateurs, des invités en classe et des différentes personnes côtoyées lors des activités culturelles avec l'animateur.

Comme l'influence des interlocuteurs et des personnes significatives traverse le cadre scolaire et que la motivation d'accomplissement et le projet personnel se manifestent également en dehors du milieu scolaire, il sera question, dans la section qui suit, de la socialisation langagière en dehors de la classe de français.

1.3 La socialisation langagière en dehors de la classe de français

L'annexe G représente le tableau comparatif de la socialisation langagière en dehors des classes de français des quatre participantes de niveau 2.

1.3.1 Les langues parlées à la maison

Pour ce qui est des langues parlées à la maison et les raisons de leur utilisation, voici quelques réponses: comme les conjoints d'Érica et d'Éva étaient également en train d'apprendre le français, ils parlent en français quand ils font leur devoir avec leurs conjoints respectifs. Malgré les difficultés de parler cette langue, ils déploient tous les efforts pour essayer de parler en français à la maison en commençant par parler lentement et en empruntant à la Grande Bibliothèque des films pour bébé et enfants. En effet, selon Éva, les films pour les enfants et les bébés utilisent un vocabulaire simple et le débit est très lent:

Lire tous les jours, lire le journal, car c'est gratuit, regarder la télévision en français, car mon mari me dit toujours tu dois regarder la télé pour améliorer ton français et peut-être regarder ta série préférée en français. Et quelques fois, j'allais à la bibliothèque pour lire une petite histoire et je comprends presque tout et après tu peux utiliser autre histoire plus difficile, lire le journal tous les jours, écouter la musique en français et chanter aussi (rire)

De son côté, pour Estelle, le français n'est utilisé que dans un but ludique. En effet, en général dans cette famille, ils n'utilisent pas le français, mais l'anglais. De plus, un de leurs enfants l'aide dans son apprentissage, car il a fréquenté la classe d'accueil. Quant à Émilie, c'est la seule qui parle seulement en français chez elle compte tenu du fait qu'elle a choisi expressément de vivre en colocation avec des francophones dans un but d'améliorer son français. Pour illustrer, voici son histoire:

J'ai habité toute seule un mois et après j'ai cherché cette colocation avec des francophones pour améliorer mon français... Tous les jours, je parle en français... J'ai beaucoup envie pour améliorer mon français c'est pour quoi que je parle beaucoup avec les autres aussi.

Concernant l'utilisation de la langue maternelle, elle revêt un caractère affectif pour Érica et Éva. Signalons que leur conjoint vient du même pays qu'elles:

Je parle (notre langue maternelle) parce que c'est plus naturel pour moi... La relation qu'ont (elle et son mari), c'est comme intime. (Érica)

Quant aux contacts avec les médias francophones à la maison, Émilie a mentionné qu'elle ne regarde pas la télé car elle considère que son niveau de français n'est pas suffisant pour comprendre les émissions télévisuelles. Toutefois, elle lit les articles de journaux dont le vocabulaire est simple et facile à comprendre.

Toujours par rapport aux contacts avec les médias francophones, trois des participantes recourent aux différents médias pour être en contact avec la langue française soit la télé, l'internet et le journal. Ces médias les aident également à suivre les informations qui se passent au Canada et ailleurs. Éva regarde les films sur internet, avec les films en utilisant les sous-titres. Dans les cas où elle ne comprend pas tout, elle essaie d'avoir une idée générale du contexte général de l'information. Cette participante utilise également l'internet pour renforcer son apprentissage de la grammaire et pour améliorer sa prononciation.

Par ailleurs, Éva et Estelle avouent éprouver des difficultés lors des échanges téléphoniques en français. Par exemple, pour des conversations sur la santé où elle a besoin de plus de précisions, Éva recourt à l'anglais sa deuxième langue.

De son côté, Émilie qui vit en colocation avec des francophones a une dynamique différente des autres participantes. D'abord, elle est en présence de différents accents: français international (avec les colocataires français) et français québécois (avec les colocataires québécois). Ensuite, pour ce qui est de l'activité à la maison, ils cuisinent ensemble, échangent des recettes de cuisine, jouent à des jeux vidéo et organisent des *partys* d'anniversaire. Enfin, la colocation constitue pour elle une porte d'entrée pour connaître d'autres personnes francophones ou anglophones et

également la culture québécoise. De ce fait, il lui arrive aussi de parler l'anglais, sa deuxième langue:

Je parle beaucoup avec un coloc qui vient de la France c'est plus facile pour moi, mais les autres Québécois à cause qu'il y a quelqu'un qui parle très vite ou quelqu'un qui a très fort l'accent québécois... On mange ensemble, des fois on joue les jeux de vidéo et des fois on parle ensemble et chez nous on a fait deux partys ensemble, une c'est pour Halloween et une c'est anniversaire d'un colocataire... Par eux, j'ai rencontré beaucoup de gens québécois... Lors des partys... des fois on parle en anglais aussi...

1.3.2 Les langues utilisées à l'épicerie, à l'école de leur enfant

Après les pratiques langagières à la maison, toutes les participantes utilisent une langue (anglaise ou française) avec laquelle elles peuvent communiquer et se faire comprendre et être comprises. À titre d'exemple, comme Émilie parle à la fois le français et l'anglais, elle utilise le français avec les francophones et l'anglais avec les anglophones (bénévolat, à l'épicerie):

Quand je rencontre des gens francophones au supermarché, quand je fais du bénévolat, quand je participe à un groupe religieux, je parle en français... À l'épicerie... si je sais comment parler français, je parle, si je ne connais pas je parle en anglais parce que pour la plus importante c'est communiquer et être bien servi. (Émilie)

De son côté, Érica utilise l'anglais si elle n'arrive pas à trouver les mots en français:

J'essaie de parler en français même si je peux parler en anglais. J'utilise l'anglais quand j'ai besoin de mots et je ne peux pas expliquer en français... pour moi ce n'est pas facile de parler en français, mais je voudrais essayer de parler en français et s'il y a quelques mots, je peux changer en anglais, mais tout de suite je préfère parler en français... j'habite dans un quartier qui les gens parlent le français...

Pour Estelle, elle essaie d'utiliser le français même si elle habite dans un quartier anglophone:

Je parle en anglais, mais après j'ai commencé le cours de français et je parle de plus en plus en français...

Quant à Éva, elle pratique le français lors des rencontres avec des conseillers en emploi, lors des cours prénataux, des préparatifs pour l'arrivée de son bébé. Pour cette participante, la participation à des cours prénataux l'a aidée dans son apprentissage. En effet, elle associe la possibilité de parler le français à un sentiment de joie, de confiance, car elle peut comprendre la personne avec qui elle entre en interaction, par exemple son médecin, les intervenantes lors des ateliers mère-enfant, les autres femmes, les personnes qui tiennent des boutiques pour bébé, etc. En outre, la connaissance du français a contribué à mieux préparer son accouchement sur le plan psychologique et matériel:

Je me sens heureuse de pouvoir parler avec d'autres femmes en français et pour participer aussi à des événements du CLSC quand elle m'invite à des ateliers mère-enfant. Je pense que c'est mon exercice d'écoute de français d'apprendre d'être mère dans ces lieux et c'est un bon pratique parce que quand vous écoutez, vous regardez les choses que les autres mères font vous comprenez mieux.

Ainsi, pour Éva, la connaissance de la langue française l'a aidée à se sentir aux mêmes pieds d'égalité que les autres mères qui maîtrisent le français. En effet, l'arrivée d'un enfant dans un contexte d'immigration récente (une année d'établissement) touche doublement l'identité de la femme immigrante soit l'apprentissage du français et la préparation de l'accouchement dans un contexte où tout est nouveau. Cet extrait montre que la connaissance de la langue du pays d'accueil contribue à mieux gérer ces changements. Du côté d'Érica, la connaissance du français l'a aidée à s'adonner à ses occupations quotidiennes:

Avant quand j'achetais quelque chose et que je ne sais pas parler français, j'ai dit à mon mari, parle, car je ne sais pas comment rien, mais maintenant oui quand je sors seule sans mon mari je parle et je pense que j'ai amélioré.

À leur manière, ces deux participantes illustrent le lien avec la maitrise de l'oral et l'autonomie dans la vie de tous les jours.

1.3.3 Les ami(es) parlant le français

Par ailleurs, pour ce qui est des amis parlant le français, pour Émilie, ils sont réduits à ces colocataires. Quant à Érica, ils se résument aux personnes rencontrées en classe durant les cours de français. Quant à Éva, elle a un ami qui parle le français. Enfin, Estelle a beaucoup d'amis francophones.

1.3.4 Les activités sociales

Quant aux activités sociales, Érica et Estelle n'ont pas de disponibilité pour des activités sociales. Pour Érica, la raison c'est que la fin de semaine, elle fait la révision de son cours de français. Toutefois, elle assiste à l'office en français. Pour Estelle, c'est le manque de disponibilité à cause du temps consacré aux enfants. De son côté, Émilie participe à des activités avec ses compatriotes et fait également du bénévolat. Quant à Éva, elle a essayé de participer à un échange linguistique, mais elle a laissé tomber l'activité compte tenu du fait que personne n'était là pour corriger ses erreurs de prononciation:

Nous sommes allés à un centre pour partager les connaissances d'anglais et de français, mais tout le monde fait la même erreur et il n'y a personne qui corrige, j'ai dit à mon mari c'est pour parler, mais c'est une perte de temps parce qu'il n'y a personne qui corrige je préfère voir la télévision ou faire les exercices de grammaire, écouter un film d'enfant...

Cet extrait semble mettre en évidence l'importance d'une relation rapprochée avec une personne francophone dans l'apprentissage du français.

1.3.5 La perception de la famille, des amis par rapport au fait de la voir apprendre et parler le français

Par ailleurs, concernant la perception, la réaction des familles, des amis par rapport au fait d'apprendre le français, un constat d'impose: les participantes sont venues soit toutes seules, soit avec leur conjoint, soit avec leurs enfants alors que leur famille élargie est restée dans leur pays d'origine. De ce fait, à certains endroits, elles ne nous ont pas fourni des éléments de réponses. En outre, seules celles qui ont des amis francophones nous ont livré les réactions de leurs amis. Ainsi, par rapport aux réactions, perceptions des ami(e)s du fait de la voir apprendre le français, dans l'ensemble leurs amis (e)s les soutiennent dans leur apprentissage. Ce soutien prend plusieurs formes, soit par la correction des erreurs et par le soutien moral. Pour illustrer, voici quelques propos:

Mes amis me corrigent, ils voient bien que j'apprends le français et c'est bon quand vous avez un ami qui te corrige doucement... (Éva)

Tous mes amis me supportent, ils pensent que c'est un bon choix et on pratique ensemble (Estelle)

Quant aux réactions, aux perceptions des ami(e)s du même pays d'origine du fait de parler le français avec elles, pour l'une c'est l'admiration (Émilie), pour l'autre c'est la fierté et l'encouragement (Érica).

Relativement aux réactions, aux perceptions des ami(e)s (francophones s'il y en a) du fait de la voir parler le français avec eux, seule Estelle nous a donné des réponses; les trois autres participantes ne nous ont pas fourni de réponses:

Je suis devenue (son nom) en français, c'est drôle de me voir parler le français, c'est comme je suis un clown pour mes amis francophones...

1.3.6 Le rapport à la langue française

En considérant ce que nous avons exposé dans la présentation des résultats et de l'analyse pour la catégorie socialisation langagière en dehors de la classe de français pour les quatre participantes, plusieurs constats émergent. D'abord, comme le lieu de pratique de la langue française est maintenant la maison, l'école, l'épicerie, le centre mère-enfant et tout endroit où se déroulent des activités culturelles, le rapport à la langue française et la trajectoire langagière ont considérablement changé. À la maison, pour celles dont les conjoints suivent également les cours du français du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), la langue française est une langue de discussion lors des devoirs à la maison. Généralement, c'est le seul moment d'utilisation active de la langue française. En effet, à d'autres moments, les participantes étaient dans une position passive par rapport à la langue française, car elles étaient dans une position d'écoute (écoute la radio, la télé) ou de lecture. Il n'en demeure pas moins que l'écoute et la lecture sont également des opportunités de renforcement de l'apprentissage. Dans ce cas, la langue française est, selon elles, un outil pour connaître davantage la société dans laquelle elles sont en train de s'établir.

En dehors de la maison, la langue française est un outil pour entrer en contact avec les autres, soit à l'épicerie, à l'école des enfants ou lors des activités sociales. À ce titre, la langue française est un facteur de cohésion sociale par le désir de se faire comprendre des francophones et d'être acceptée comme membre entière de la société d'accueil.

Dans les cas où elles parlent leur langue maternelle à la maison ou avec leurs compatriotes, c'est surtout de l'ordre de l'affectif (conjoint du même pays), dans

l'objectif de préserver son identité, une stabilité psychologique et sociale. De son côté, celles qui deviennent autonomes ou se sentent en confiance pour parler et bien préparer l'avenue du bébé, elles entretiennent un rapport psychologique avec la langue française. Pour l'une, c'est un outil d'autonomie, car elle peut faire les courses seule sans son mari; pour l'autre, c'est la confiance en soi et la stabilité émotionnelle durant la grossesse. Quant à celles qui ont l'opportunité de participer à des activités culturelles, la langue française devient une langue de participation sociale, voire citoyenne.

Pour ce qui est des interlocuteurs et des personnes significatives, à la maison, c'est leur conjoint respectif par le soutien qu'il leur apporte. Indirectement, les différents intervenants dans les médias francophones sont également leur formateur. À l'extérieur de la maison, ce sont les personnes rencontrées soit à l'épicerie, à l'école des enfants, dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) et lors des activités sociales.

Au terme de la présentation, de l'analyse et de l'interprétation des résultats, les participantes du niveau 2 ont souligné qu'en classe, elles reçoivent plus d'activités orales qu'écrites, ce qui n'est pas le cas pour les participantes du niveau 3. En effet, pour ces dernières les activités en classe se concentrent davantage sur la préparation du monde du travail (entrevue d'embauche, lettre de motivation, etc.).

2. LE NIVEAU 3 OU INTERMÉDIAIRE AVANCÉ: PLUS D'ACTIVITÉS ORALES ET ÉCRITES EN CLASSE

Rappelons au passage que Farida et Francine sont mariées sans enfant tandis que Fabienne est conjointe de fait. De leur côté, Françoise et Frédérique sont mariées avec enfants et bébé à la garderie.

2.1 Le projet personnel et la motivation d'accomplissement

Dans l'annexe H est présenté le tableau comparatif du projet personnel et de la motivation d'accomplissement pour les cinq participantes du niveau 3.

2.1.1 Les moments de premiers contacts avec la langue française

Concernant les moments de premiers contacts avec la langue française, pour les cinq participantes, c'était le milieu scolaire soit l'école primaire pour Françoise et Frédérique et l'école secondaire pour Fabienne et Francine, enfin à l'université pour Farida. Il est à noter que même si toutes les participantes ont eu leur premier contact avec la langue française dans le milieu scolaire, il se trouve que pour Fabienne et Françoise, la langue française faisait partie du programme scolaire:

Je me souviens quand j'étais à l'école publique, il y avait un professeur à l'école secondaire qui donnait des ateliers, quelques mots, quelques expressions. (Fabienne)

Ainsi, elles étaient obligées de suivre les cours de français vu que l'apprentissage de celui-ci était imposé dans le cursus scolaire. Pour Farida, Francine et Frédérique, l'apprentissage du français est un choix personnel parmi d'autres langues étrangères. Précisément, le français était proposé au même titre que les autres langues tels l'allemand, l'anglais, etc. Farida pense que la connaissance du français est un atout, un plus d'où le choix d'apprendre cette langue. En plus, elle considère qu'apprendre l'anglais ne requiert pas de fréquenter une école:

L'histoire c'est quand j'étais en train de suivre mon certificat professionnel en études internationales, on devait suivre un cours de langue (anglais, français, italien) et j'avais choisi le français parce que je me dis, l'anglais je peux l'apprendre. Quand quelqu'un me le montre, je peux le perfectionnermais le français c'est un plus et c'est pour cela que j'avais décidé de suivre le cours de français à l'université de mon pays. (Farida)

À part le milieu scolaire et le choix d'apprendre le français à l'âge adulte parmi d'autres langues, Farida, Francine et Fabienne ont continué à apprendre la langue française lorsqu'elles ont préparé leur projet d'immigration au Québec. Pour ce faire, elles ont fréquenté l'Alliance française de leur pays pour préparer le projet d'immigration (elles travaillaient également). Il importe de réitérer que la connaissance du français compte pour un grand nombre de points lors de la sélection des immigrants qui veulent immigrer au Québec. En plus, elles ont toutes déboursé de leur poche l'argent pour payer des professeurs privés pour les aider à la préparation de l'entrevue de sélection de Québec. À ce sujet, voici le propos de Francine:

...Et donc mon mari et moi, on a commencé tous les procédés d'immigration, on a besoin de français pour se préparer à l'entrevue pour le CSQ, moi comme j'étais la requérante principale...j'ai commencé à apprendre le français avec une professeure privée.. c'était des cours particuliers le soir (pour pratiquer l'oral)...j'ai suivi le cours en six mois...... j'ai suivi (aussi) un cours de français à l'Alliance française (la grammaire).

Si ces trois participantes ont fréquenté l'Alliance française de leur pays pour mieux préparer leur projet d'immigration, Françoise et Frédérique n'ont pas suivi des cours de français à l'Alliance française de leur pays, car elles n'avaient pas le temps. En effet, le travail et l'éducation des enfants ont pris tout leur temps. De plus, elles jugeaient que leur niveau de connaissance de la langue française était suffisant pour répondre aux entrevues de sélection du Québec.

2.1.2 La motivation pour apprendre le français au Québec

Quelque temps après leur arrivée au Québec, toutes les participantes ont tout de suite entrepris des démarches pour suivre un cours de français à temps complet. Leur motivation pour apprendre le français au Québec vient d'elles-mêmes, est intrinsèque malgré qu'elles reçoivent une allocation parce qu'elles suivent un cours à temps complet, aucune n'a mentionné qu'elle suit le cours pour des raisons externes (allocation, etc.). À titre d'exemple, voici les propos de Farida:

La motivation doit venir de la personne même s'il y allocation, car si on ne sait pourquoi on est assis dans la salle de classe, c'est très difficile on va perdre l'objectif... Ce qui m'anime pour l'apprentissage, c'est savoir que je peux réussir mon intégration et poursuivre mes projets académiques, professionnels, tout ça et aussi savoir comment est-ce-que ça marche la culture parce que c'est pas seulement la chose de travail, d'argent ou de succès, oui, c'est savoir où est-ce qu'on est, connaître les gens, la coutume, les habitudes, pouvoir parler, s'exprimer avec l'autre compagne qu'est ce qu'il y a dans cette société, pour moi c'est ça le principal.

Ainsi, les manifestations de cette motivation intrinsèque sont: réussir son intégration, poursuivre son projet académique et professionnel, connaître la culture québécoise, savoir se comporter, travailler en français, mieux comprendre, se débarrasser des accents, communiquer avec les gens, faire des études et trouver du travail.

Pour Fabienne, lors de son arrivée au Québec, elle a cherché du travail, elle a trouvé du travail en tant que préposée à la chambre. Elle a senti que si elle travaillait surtout le soir, elle ne pouvait pas se concentrer totalement sur ses études. En plus, elle souhaitait pouvoir travailler en français. Par conséquent, elle a décidé de laisser tomber le travail et entreprendre de suivre un cours de français à temps complet. Voici à ce sujet son propos:

Quand je suis arrivée ici, j'ai cherché du travail, j'ai trouvé un travail en hôtel comme préposée en chambre, ça va bien, mais je n'ai pas pris, car après je me rends compte que... je n'aurai pas le temps pour faire les devoirs... Je veux rester à la langue française et si nécessaire je vais chercher du travail... Mais si je devais, travailler sera principalement propre à la langue, c'est une question de projet... L'idéal c'est travailler en français, je crois que c'est la meilleure combinaison, mais tu ne peux pas faire ça tout le temps.

De son côté, pour illustrer sa motivation intrinsèque, Francine considère qu'il est important pour elle de se débarrasser de son accent, avoir le même accent que tout le monde, car elle ne veut pas se distinguer des autres personnes:

(La motivation) c'est quelque chose qui doit venir ce n'est pas au niveau de l'intelligence, mais dans un niveau où tu comprends et tu veux comprendre mieux, tu veux te débarrasser de l'accent, tu ne veux pas te distinguer des autres, c'est comme aussi un impulse qui te pousse à apprendre à chercher les mots si tu ne comprends pas.

Par cet extrait, nous constatons que cette participante voit dans la connaissance de la langue française un facteur d'identification et d'appartenance au groupe de la société québécoise. En effet, le fait d'être identique aux membres de la communauté à travers un accent semblable aux autres lui assure un sentiment d'appartenance.

Une autre manifestation de la motivation intrinsèque pour Françoise se traduit par l'importance de la réussite de l'intégration sur le plan personnel. Pour elle, cette intégration se confirme par le fait de pouvoir communiquer avec les habitants du Québec et de continuer le projet d'étude et de trouver du travail dans son domaine, voici son propos:

J'ai besoin d'apprendre le français, parce que si j'ai décidé de vivre ici au Québec, je dois connaître le français pour communiquer avec les gens et poursuivre des études dans mon domaine.

Ces quelques extraits démontrent le lien entre la connaissance du français et l'intégration à la société québécoise. Comme l'intégration requiert des actions personnelles, toutes les participantes à la recherche étaient inscrites aux cours de français offerts gratuitement par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) selon une motivation intrinsèque.

2.1.3 La signification personnelle de l'apprentissage du français

La signification personnelle du choix d'apprendre le français explicite leur motivation intrinsèque qui est de réussir le plus tôt possible son intégration à la société québécoise, de communiquer facilement dans les aspects de la vie au Québec et de réussir à trouver du travail.

À part ces éléments mentionnés précédemment, Françoise et Frédérique ont souligné l'importance de la connaissance du français par rapport au suivi de l'éducation de son enfant:

Pour vivre ici au Québec, je trouve que parler français c'est très important. Je veux faire des études et je veux que ma fille parle en français, je veux l'aider. Je veux l'aider à parler correctement. Je veux l'aider avec les cours, à l'école. (Françoise)

Pour les mères de famille, les significations personnelles du choix d'apprendre le français leur permettent de suivre l'éducation de leur enfant. De son côté, pour Farida, elle s'inscrit dans l'ordre de l'affectif c'est-à-dire par amour pour cette langue. En revanche, Francine considère l'apprentissage du français comme une responsabilité personnelle. À ce sujet, voici quelques extraits issus de leurs propos:

Je vais réussir le plus tôt possible mon intégration à la société pour pouvoir suivre ma vie académique et professionnelle et sans la langue ce n'est pas possible. (Farida)

Je trouve que ma responsabilité en venant au Québec, c'est apprendre la langue française, je veux apprendre le français, j'aime la langue française (Francine)

Apprendre le français me permet une communication très facile, une compréhension facile de tout ce qui se passe autour de moi et l'orientation dans le milieu où je suis, je dois compléter des documents, je dois faire des transactions bancaires, si je ne comprends

pas ou je ne connais pas le français je ne peux faire tout ça, pour les enfants aussi... (Françoise)

Ainsi, dans l'ensemble pour ces participantes, la connaissance de la langue française est la porte d'entrée vers l'intégration personnelle, sociale et professionnelle au Québec.

2.1.4 Le projet personnel

À ce sujet, les cinq participantes visent toutes à court terme un retour aux études dans leur domaine. Toutefois, quelques points distinguent les unes des autres quant au chemin pour atteindre leur projet. D'abord, Francine et Frédérique mentionnent que leur niveau de français est insuffisant pour suivre un cours à l'université. De ce fait, elles projetaient de suivre un cours de français oral ou écrit (à temps partiel), toujours offert par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Voici leurs propos:

Je me suis rendue compte qu'ici beaucoup d'informations, mais quand même pas suffisante pour moi aller continuer mes études. J'ai envie de suivre d'autres cours en oral ou en écrit pour maîtriser le français pour aller à l'université... (Francine)

Parfois, il faut passer un examen (pour s'inscrire à l'université), et tous les examens sont écrits. Il faut faire la production écrite. (Frédérique)

Ensuite, Fabienne veut suivre un cours d'anglais compte tenu du fait que son futur travail exige la maîtrise des deux langues. Enfin, après leurs études, elles visent toutes à chercher du travail dans leur domaine. Le fait de pouvoir travailler dans leur domaine a été mentionné à plusieurs reprises par ces participantes. En effet, il n'est pas sans rappeler qu'elles occupaient un emploi lors de la préparation du projet d'immigration. En outre, elles étaient toutes arrivées au Québec en tant que résidentes permanentes et la scolarité a été déterminante dans leur sélection. Pour concrétiser ce

projet à long terme de travailler dans leur domaine, certaines participantes ont commencé par effectuer les démarches administratives pour l'équivalence de leur diplôme, c'est le cas de Françoise:

J'ai écrit à l'ordre des médecins... Il m'a dit que sont deux possibilités: commencer de nouveau et l'autre c'est faire l'équivalence de mon diplôme...

J'ai besoin de passer le TFI (Test de français international)... les examens sont difficiles et qu'ils sont très chers...

De son côté, Fabienne a commencé par chercher du travail pour mieux connaître les besoins et le fonctionnement du monde de travail au Québec. Ainsi, elle a constaté qu'à part la nécessité de parler le français (plus l'anglais pour son cas), elle a besoin de suivre des études:

Je crois que je dois étudier, car j'ai cherché sur le marché du travail et mon travail principal c'est le réseau et c'est nécessaire de connaître le fonctionnement ici... et je dois étudier aussi l'anglais.

2.1.5 Les intérêts à suivre le cours de français

Explorer le monde du travail, améliorer ses compétences en français oral et écrit sont des stratégies pour préparer leur projet à long terme qu'est travailler dans leur domaine professionnel. C'est pour ces raisons qu'elles trouvent toutes des intérêts au fait de suivre le cours de français à temps complet.

À titre d'exemple, pour Farida et Fabienne, leurs intérêts sont en lien avec l'opportunité à l'intégration rapide par la connaissance de la vie à Montréal et des gens de différentes nationalités qui composent cette métropole. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue française à l'école leur permet la connaissance des autres (les Québécois et les autres immigrants), de la culture québécoise et des structures

administratives au Québec, ce qui n'est pas le cas pour Françoise. En effet, pour cette dernière, les intérêts résident dans le fait d'apprendre avec un être humain, avec un professeur et non dans la rue. Dans cette situation, Françoise qualifie le français appris en classe comme le vrai français. Voici un extrait de ses propos:

Pour apprendre le français, mieux vaut le suivre dans l'endroit où on parle le français... Et pour apprendre le vrai français pas un français sur la rue je crois que tu dois suivre un cours de français et avec un professeur qui explique toutes les difficultés.

Dans ce cas, cette participante met en évidence le rôle de l'enseignant en tant que guide, transmetteur de savoir et également passeur culturel. En effet, outre les aspects linguistiques, l'enseignant montre également les valeurs de la société québécoise. De plus, il n'est pas sans rappeler que l'enseignant représente l'ensemble des membres de la société québécoise dans la mesure où, dès leur arrivée au Québec, elles passent une grande partie de leur temps à apprendre le français, c'est-à-dire durant cinq jours par semaine.

De son côté, pour Frédérique, à part le rôle du professeur en tant que guide, elle rajoute dans ses intérêts de suivre le cours de français, une opportunité d'améliorer son niveau de français, car elle a aussi suivi le cours de niveau 2:

Le cours du MICC m'a aidée beaucoup, car je me souviens quand j'ai commencé le cours au niveau 2, la première deux semaines j'étais vraiment inquiète de parler et après ça j'ai commencé et le professeur nous aide beaucoup et maintenant notre professeur quand on fait des erreurs, il nous corrige toujours et pour moi ça marche bien. Il y a une différence entre moi au mois de septembre et maintenant parce qu'au mois de septembre j'écoutais les personnes qui parlent français, mais je ne compris rien et maintenant je comprends, ça a vraiment été très utile pour moi.

Ainsi, ses intérêts de suivre le cours de niveau 3 résident dans la comparaison de son parcours, de son évolution. En outre, pour Frédérique, la maîtrise du français l'aide sur le plan psychologique à travers un sentiment de contrôle de son apprentissage, c'est le cas également pour Farida et Fabienne. En effet, ces dernières considèrent que plus elles maîtrisent la langue, plus elles se sentent en confiance. Voici à ce sujet son propos:

Je dois dire, en général je demande, quand je ne comprends pas. Mais la première semaine c'était difficile, car je ne connaissais des gens, je suis un peu timide, mais maintenant je suis plus sûre, plus confidente, plus confiante pour participer. (Farida)

2.1.6 Les éléments facilitant l'apprentissage

Que ce soit pour acquérir de la confiance en soi, pour apprendre avec une personne (l'enseignant), pour connaître les gens de la métropole, elles trouvent toutes des intérêts dans le fait de s'inscrire dans un cours de français dans une formule intensive. De plus, ces éléments contribuent à faciliter leur apprentissage. En effet, toutes les participantes ont souligné que le fait d'être inscrite à temps complet, de recevoir de l'allocation, d'apprendre le français rapidement par l'immersion totale à la langue française dans un milieu francophone, le fait de ne pas travailler et d'être concentrée seulement sur ses études sont des facteurs facilitant leurs apprentissages. À ce sujet, voici le propos de l'une d'elles:

Aussi le fait que je n'ai pas travaillé parce que je sais qu'il y a des gens qui travaillent et je trouve ça pas une bonne influence sur l'apprentissage du français, je me suis concentrée à l'apprentissage du français, oui c'est difficile 8 heures par jour, parler en français, respirer en français... (Farida)

De leur côté, Farida, Fabienne et Francine trouvent que l'appui du conjoint et le fait que celui-ci suit aussi le cours de français offert par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) sont également des facteurs facilitant l'apprentissage:

On (elle et son mari) est chanceux de pouvoir suivre le cours en même temps. Nous faisons le devoir ensemble, j'ai une question, il me demande on s'entraide... (Farida)

C'est (son conjoint) un bon complément... Il apprend dans ce moment le niveau 2 au cégep. (Fabienne)

À part ces aspects, elles ont affirmé le rôle de l'attitude de la personne, de la confiance en soi dans les éléments facilitant leur apprentissage. Pour illustrer, voici leurs propos:

Je veux rester à la langue française et si nécessaire je vais chercher du travail ...la disponibilité pour faire d'autre chose en français. C'est très important... je dis que c'est l'attitude... C'est une question de personnalité. (Fabienne)

... D'abord, je crois que c'est l'attitude parce que je connais des gens qui dit que la francisation c'est ennuyant...quand Québec payait pour toi pour avoir le temps pour être dans la classe, comment est qu'il fait pour ne pas profiter cela...l'attitude qu'on a, car si on n'aime pas on ne réussit rien. Deuxième, la confiance. (Farida)

Enfin, ces deux participantes et Francine ont souligné que le fait de ne pas avoir d'enfant est un facteur facilitant l'apprentissage. En effet, n'ayant pas d'enfant à leur charge, elles avaient plus de disponibilité pour renforcer leur apprentissage. Il n'est pas sans rappeler que les périodes de révision en dehors du cours en classe contribuent à avancer dans l'apprentissage:

N'avoir pas d'enfant c'est bon parce que nous pouvons être concentrées, avoir d'enfant c'est beaucoup de responsabilités,

sûrement X, il doit travailler. Bien sûr, si nous avons une bonne situation économique, seulement il peut suivre la francisation ou je fais la francisation et il travaille. (Farida)

2.1.7 Les méthodes pour apprendre les autres langues

Comme les stratégies pour apprendre une langue peuvent être transférables d'une langue à une autre, seulement Farida et Francine ont donné des réponses quant aux méthodes qu'elles ont utilisées pour apprendre les autres langues. En effet, les autres participantes n'ont pas appris d'autres langues. Ainsi, pour Farida, elle essaie d'être en contact avec la langue qu'elle est en train d'apprendre à travers les médias. De son côté, Francine souligne qu'elle fait le devoir, qu'elle tient un petit carnet pour écrire les nouveaux mots et qu'elle lit beaucoup. À ce sujet, voici son propos:

J'ai fait le devoir, j'ai aussi comme un petit carnet où j'écris tous les mots nouveaux et je l'ai appris après à la maison, c'est ça et j'essaie aussi de l'utiliser, on lisait beaucoup.

Cette section sur les méthodes pour apprendre les autres langues termine la section sur la catégorie projet personnel et motivation d'accomplissement pour les participantes du niveau 3.

2.1.8 Le rapport à la langue française

Au terme de la présentation des résultats et de l'analyse pour la catégorie sur la motivation d'accomplissement et le projet personnel pour l'ensemble des participantes du niveau 3, plusieurs constats se dégagent. Signalons que le rapport à langue française varie selon les moments de contact avec cette langue, la motivation d'accomplissement et le projet personnel. D'abord, par rapport au moment de contact avec la langue française, toutes ont eu leur premier contact avec la langue française dans le cadre scolaire. Leur rapport à la langue française se distingue pour les unes et

les autres par le fait que pour deux participantes, le contact avec la langue française a été soutenu par le fait qu'apprendre cette langue était inscrit dans leur cursus scolaire. De leur côté, celles (n=3) qui ont été en contact avec la langue par choix, leur rapport à la langue française s'inscrit dans cette optique de choix. À l'âge adulte et en préparant leur projet d'immigration au Québec, trois participantes ont fréquenté l'Alliance française dans leur pays d'origine. Deux autres participantes n'ont pas eu le temps d'apprendre le français dans les Alliances françaises à cause du manque de disponibilité causé par le travail et les enfants. Dans tous les cas, le rapport à la langue française est soutenu par le désir de concrétiser leur projet de vie au Québec. Il n'est pas sans rappeler que le gouvernement du Québec attribue un grand nombre de points à la maîtrise du français lors de la sélection des immigrants (ce qui n'est pas le cas pour les réfugiés et les immigrants parrainés). Ce qui confirme que leur motivation d'apprendre le français en arrivant au Québec est intrinsèque même si elles perçoivent une allocation lors de leur fréquentation du cours de français gratuit offert par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Ainsi, par l'apprentissage du français dans une formule intensive, elles veulent réussir rapidement leur intégration à la société québécoise. En outre, elles veulent concrétiser leur projet à long terme qui est de travailler dans leur domaine. Il est à noter qu'elles ont toutes été sélectionnées par la province du Québec par rapport à leur niveau de scolarité. De ce fait, il paraît évident que pour l'ensemble des participantes, la maîtrise de la langue faciliterait la concrétisation de leur projet professionnel. De plus, elles occupaient toutes un travail avant de s'établir au Québec. Pour certaines, elles voient dans la maîtrise de la langue française un instrument pour être au même niveau que les autres personnes qui parlent déjà le français. Dans ce cas-ci, il s'agit de parler le français comme tout le monde, pour ne pas se distinguer des autres par les accents. Par ailleurs, la langue française est également un outil pour pouvoir concrétiser des projets à court terme qu'est le retour aux études et des projets à long terme par le fait de travailler dans leur domaine, cela amène qu'elles trouvent dans l'apprentissage du français, une signification personnelle. Pour certaines, c'est la réussite rapide de leur intégration. En revanche, pour d'autres, c'est la possibilité de

faire le suivi de l'éducation de leur enfant. De leur côté, certaines considèrent l'apprentissage du français comme une responsabilité personnelle. Ainsi, leur rapport à la langue française est à la fois la concrétisation de projets personnels et le respect de la culture québécoise. Toutefois, chacune emprunte des chemins différents soit suivre tout de suite après les cours du niveau 3 un cours de français oral ou écrit, soit suivre un cours d'anglais. De ce fait, pour ces participantes, suivre les cours de français présente plusieurs intérêts. À titre d'exemple, c'est une opportunité d'apprendre rapidement la langue française tout en s'intéressant à la culture et la société québécoises. Pour d'autres, c'est davantage pour améliorer leurs acquis. Un fait est marquant, c'est d'apprendre le français avec un professeur qui tient le rôle de guide dans l'apprentissage. Par ailleurs, l'apprentissage du français est facilité par plusieurs facteurs tels leur condition familiale ou matrimoniale et le fait que leur conjoint suit également le cours du français, ne pas avoir d'enfant, l'attitude envers l'apprentissage et la confiance en soi.

Pour conclure, il semble à la suite de l'analyse des différents propos que leur rapport à la langue française est tributaire de leur motivation à apprendre cette langue, de leur projet personnel. De ce fait, leur trajectoire langagière varierait selon leur rapport à la langue française.

Comme le projet personnel et la motivation d'accomplissement requièrent des actions pour les concrétiser, la prochaine section traitera de la présentation, de l'analyse, et de l'interprétation des résultats pour la catégorie liée à la socialisation langagière dans les cours de français.

2.2 La socialisation langagière dans les cours de français

Le tableau comparatif de la socialisation langagière dans les cours de français pour les cinq participants du niveau 3 se trouve en annexe I.

2.2.1 Les facteurs facilitant l'apprentissage en classe

Pour les facteurs facilitant l'apprentissage en classe, toutes les participantes ont souligné le rôle de l'immersion totale à la langue française à travers le cours à temps complet. Autrement dit, avec ses compatriotes et avec les autres étudiant(e)s, elles parlent en français. Concrètement, en classe, elles sont assises avec des personnes d'autres nationalités qu'elles afin d'éviter au maximum l'interaction dans la langue maternelle. Ensuite, dans la dynamique générale de la classe, Farida et Fabienne évoquent la place des autres étudiant(e)s. En effet, selon elles, le lien d'amitié qui s'est tissé entre les étudiant(e)s tout au long du cours facilite l'apprentissage en classe. La relation des étudiants est teintée de tolérance, de respect, de patience et d'entraide. Pour Farida, la salle de classe est un lieu d'apprentissage et de réflexion sur la différence interculturelle:

Le monde parle en français en classe... Il y a une chose très bonne dans ma salle de classe, c'est que tout le monde c'est mélangé, je m'assieds et j'ai des compagnons, à droite, ce sont des Moldaves et à gauche ce sont de l'Ukraine... dans la classe, nous parlons français... les jours c'est différent pour tout le monde, mais en général, tout le monde participe... et avoir la tolérance et le respect et apprendre de lui et savoir que nous avons un lien.. il y a un sentiment d'humanité et qu'importe si nous venons de différentes parties du monde avec des cultures, des traditions très différentes n'importe pas, car dans ce moment-là, on est en train de vivre une expérience très proche... c'est pas seulement le français... on est en train de partager une salle de classe pendant 7 heures tous les jours et c'est très intense....il y a des choses qui passent dans la classe, se comprendre bien avec les autres, il y a des personnalités aussi, des différences culturelles...il y a beaucoup de tolérance et c'est très bon, c'est très bon qu'on a cet espace pour réfléchir ensemble que nous sommes en train de vivre.

Cet extrait montre que l'apprentissage de la différence interculturelle se passe à plusieurs niveaux. Si la différence interculturelle est un facteur facilitant l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que des variables individuelles telles la personnalité compétitive, l'attitude active face à l'apprentissage et la capacité de

recevoir positivement les commentaires de l'enseignant sont également des facteurs facilitant l'apprentissage en classe pour Farida et Fabienne. Même si ces deux aspects sont des caractéristiques personnelles à chacune des participantes, ils se trouvent que les effets se manifestent par la participation dans les activités en classe et l'investissement dans l'apprentissage. Pour illustrer, voici leurs propos:

Pouvoir être concentrée à 100 % à l'apprentissage... Ma personnalité je suis compétitive. Je prends bien les commentaires du professeur, je dois garder l'objectivité. (Farida)

Toujours, je fais une bonne attitude, toujours la personne note ça de moi...je suis une personne active en classe... J'ai un collègue ...très patient, je demande...il a toujours la bonne attitude pour m'expliquer... (Fabienne)

Pour souligner l'importance de l'attitude dans l'apprentissage, Fabienne a rajouté que la difficulté d'apprendre à l'âge adulte est qu'il s'avère nécessaire d'avoir une bonne attitude face à l'apprentissage. Par exemple, elle insiste sur l'importance de la socialisation langagière en dehors des cours de français:

C'est vrai que pour les adultes c'est difficile d'apprendre la langue, on parle comme des enfants de cinq ans, ce n'est pas grave on est train d'apprendre, mais je crois que les personnes... on passe presque 7 heures à l'université, on doit mettre toute l'attitude pour l'apprendre et principalement en dehors de l'université parce que si on sort de l'université pour continuer à parler à la langue maternelle on ne fait rien.

À part les attitudes personnelles et les dynamiques générales de la classe, Fabienne a également constaté que le fait que l'enseignant et l'animateur se mettent à la place de l'étudiant est également un facteur facilitant l'apprentissage. À titre d'exemple, l'enseignant et l'animateur discutent de la dynamique de classe et essaient de proposer des activités ludiques (jeux de scrabble, discussion, etc.) dans les moments où les étudiants sont fatigués (en après-midi):

La classe en général est dynamique... La journée c'est long, mais normalement ça marche parce que c'est très dynamique, on parle toujours en français, notre professeur est dynamique... Notre professeur a communiqué avec l'animateur qu'on était très fatigué, car tous les matins, on travaille beaucoup, c'est lourd et je crois que pour ça l'animateur a fait plus de jeux dans l'après-midi et à 15h 30, 15h 45 quand on sortait de classe, on est encore une fois chargé d'énergie.

2.2.2 Les relations avec l'administration, les enseignants

Quant aux éléments sur la relation avec l'administration, nous n'avons pas eu de réponse de la part des participantes. Pour Farida, son enseignant l'aide et corrige les fautes langagières qu'elle commet.

Le professeur c'est bon, il aide beaucoup, il connait un peu les autres langues...connais les fautes commises par nous... Je trouve que le professeur c'est très expérimenté avec les immigrants, je crois qu'il connaît bien, il a beaucoup d'expérience...

Du côté de l'enseignant de Fabienne, son professionnalisme se manifeste par sa capacité à se mettre à la place de l'étudiant et par son dynamisme:

Si je ne comprends pas, je pose des questions... Notre professeur est dynamique... (il sait) se mettre à la place des étudiants.

Quant à la relation de Francine avec l'enseignant, celui-ci pose des questions pour vérifier que les étudiants ont bien compris. Du côté de Françoise, l'enseignant discute avec les étudiants. Enfin, selon Frédérique, l'enseignant est patient, parle lentement et répète au besoin. Ainsi, le professionnalisme de leurs enseignants se manifeste de différentes manières.

2.2.3 Les relations avec les autres étudiants

Pour ce qui des relations avec les autres étudiants, nous en avons fait mention dans le thème sur les facteurs facilitant l'apprentissage en classe. Dans l'ensemble, les cinq participantes soulignent les aspects favorisant les échanges entre plusieurs cultures dont la diplomatie, la gentillesse, la compréhension, l'écoute, le respect, le partage d'expérience, le désir d'apprendre des autres cultures, l'ouverture aux autres et l'effort pour comprendre les accents des autres. Voici à ce sujet leurs propos:

À l'université, les gens sont gentils... (Dans sa classe), il y a cinq Colombiens, deux Moldaves et deux Vénézuéliens, un Ukrainien, un Chinois, un Russe et deux Brésiliens...j'aimerais partager avec d'autres personnes de Maroc de l'Afrique, mais il n'y a pas... (Fabienne)

La francisation c'est une expérience très bonne, car ce n'est pas seulement le français, partager avec les personnes de toutes les coins du monde et avoir la tolérance et le respect et apprendre de lui... (Farida)

Ça dépend de l'éducation de la personne, mais on essaie d'être prudent, de ne pas faire sentir mal à l'aise, on essaie d'écouter, de poser des questions pour comprendre pourquoi cette personne dit telle ou telle chose, et pense comme ça mais pas autrement, donc c'est comme ça, comme la diplomatie. (Francine)

Ainsi, la salle de classe n'est pas seulement un lieu pour apprendre la langue française, mais aussi un lieu pour apprendre des autres, de leur culture, une image réduite de la diversité culturelle au Québec. Quant aux pays d'origine des autres étudiants dans la classe, toutes les participantes ont tenu à préciser qu'il n'y avait pas d'immigrants provenant du continent africain dans les salles de classe.

2.2.4 Les activités offertes en classe

Du côté des activités offertes dans chacune des classes des participantes à la recherche, comme elles sont au niveau 3 et que c'est la fin des cours à temps complet (elles peuvent si elles veulent, suivre plus tard des cours à temps partiel: français écrit et français oral), l'ensemble des activités tourne autour de la préparation au monde du travail, soit la préparation d'un curriculum vitae, les lettres de présentation et l'entrevue. Bien entendu, elles continuent à apprendre la grammaire, les valeurs de la société québécoise, la lecture d'articles, la discussion sur des sujets actuels (réchauffement climatique, les violences, le mariage entre les personnes de même sexe), sans oublier la présentation orale des étudiants sur leur pays d'origine. Une participante a souligné que les activités offertes en classe les aident dans leur processus d'intégration personnelle, sociale et professionnelle au Québec:

On fait beaucoup d'activités sur les CV, les lettres de présentation, l'entrevue. (Farida)

Tous les sujets sont de notre total intérêt, parce que c'est sur notre processus d'immigration, la nouvelle structure, la valeur de la société québécoise, toutes sont des choses qui m'intéressent beaucoup (Fabienne)

2.2.5 Le travail en équipe

Quant aux dynamiques du travail en équipe, avec quelques variantes, le travail en équipe se déroule bien pour chacune des participantes. Par exemple, Francine n'a jamais vécu un travail en équipe, ce qui l'a amenée à être étonnée au départ. Le travail en équipe était ainsi un moment de l'apprentissage de la différence par le fait de travailler avec d'autres nationalités (Francine) avec des thèmes sur la vie de tous les jours (rendez-vous chez le médecin) (Frédérique) et des présentations orales sur le pays d'origine (Fabienne). L'adaptation à une nouvelle formule pédagogique s'est

passée sans heurt pour celle pour qui participer à un travail d'équipe est une nouveauté:

Ah, j'étais très étonnée, on ne travaille pas en équipe dans mon pays, surprise et ok, on va faire ça une fois, mais après j'ai vu une fois, deux fois et après je me suis habituée...j'aime ça... le travail en équipe, c'est toujours intéressant parce qu'on change, c'est pas toujours les mêmes personnes, on a différentes opinions, on vient de différents pays, différents cultures donc c'est très intéressant d'écouter, d'entendre ce que les gens pensent au sujet je ne sais pas de ce qu'on discute c'est très intéressant... (Francine)

Le professeur ne met le couple de mêmes nationalités ensemble... On peut parler de beaucoup de choses (de son pays)... C'est une bonne expérience... (écouter les présentations des autres étudiantes)... J'étais étonnée de toutes les choses qu'on peut voir (dans les autres pays)... (Farida)

2.2.6 Les activités avec l'animateur

Concernant l'animateur, il aide aussi l'enseignant, selon les cinq participantes, celui-ci les aide à connaître les valeurs de la société québécoise à travers des activités de discussion, d'invitation de différentes personnes et des visites culturelles en dehors de la classe:

(Avec l'animateur)... (On a visité) la Grande, magnifique Bibliothèque, au salon de l'emploi... un conseiller en régionalisation (est venu dans leur classe)... Après la simulation d'entrevue, on fait l'évaluation générale de ce qu'on fait, on se regarde sur l'écran. Notre animateur nous a proposé la simulation d'un procès... je n'ai eu jamais la possibilité de voir une telle entreprise (Radio Canada)... (Fabienne)

2.2.7 Le sens de l'apprentissage en classe

Si elles reçoivent toutes les mêmes activités, pour ce qui est du sens de l'apprentissage en classe, il se distingue d'une participante à l'autre. La distinction vient de l'évaluation du temps investi dans l'apprentissage. Pour Farida, le sens de son apprentissage se réfère au temps qu'elle a consacré à son apprentissage, au changement d'attitude qu'elle a remarqué chez elle, c'est-à-dire l'acquisition de plus de confiance en elle et le fait de penser en français:

Je peux voir ce bon investissement de mon temps, de mon énergie et peut-être c'est grâce à la longue journée d'étude qu'on a, parce c'est très intensif et ça c'est une chose très importante pour réussir l'apprentissage plus rapidement. Je suis plus tranquille pour m'exprimer, pour parler avec mes compagnons de classe... J'ai remarqué c'est que je ne peux pas penser (dans sa langue maternelle).

La confiance en soi reliée à la maîtrise du français a également été mentionnée par Frédérique. De son côté, Fabienne rattache le sens de son apprentissage à l'évaluation de son parcours, aux efforts qu'elle a entrepris pour mieux maîtriser l'écrit, au constat que l'écoute est la clé de son apprentissage:

En général, je fais l'effort, je n'aime pas l'écrire, mais je sais que je dois le faire... Mais je crois que c'est une clé parce qu'on écoute, quand on connait l'expression, on cherche et on répète, on écoute les chansons et on répète ça, mais la moitié des personnes ne fait ça. Je crois que c'est un point fort de mon apprentissage.

Quant à Francine, elle considère que ses efforts pour apprendre le français sont un signe de respect pour les gens du Québec et surtout qu'elle maîtrise trois autres langues (choisir de parler le français, car le Québec est une province francophone):

C'est un défi, en plus je parle trois autres langues, donc c'est aussi un défi d'apprendre et de parler le français... Parler français pour moi c'est comme un respect envers les habitants ici...

Du côté de Françoise, le sens de son apprentissage se distingue des autres du fait que pour elle les efforts ne sont pas grands puisqu' elle maîtrise déjà un peu le français. Elle souligne cependant ne pas être trop disponible à cause du temps consacré aux deux enfants:

Les efforts ne sont pas grands pour moi, car je maîtrise déjà un peu le français... mais j'ai un problème, car j'ai deux enfants et je dois accorder beaucoup de temps et je peux faire seulement les leçons quand les enfants dorment. Je dois préparer la leçon avec ma fille qui va à l'école et je dois m'occuper de celle qui est à la garderie et très difficile, mais comme ça pour le français je n'ai pas de problème et je suis consciente que si j'avais beaucoup de temps pour apprendre le français les résultats seraient différents.

Cette section sur le sens de l'apprentissage en classe termine la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats pour la catégorie socialisation langagière en classe pour les cinq participantes du niveau 3.

2.2.8 Le rapport à la langue française

Pour résumer les faits saillants qui ressortent de cette analyse, plusieurs constats s'imposent. D'abord, relativement aux moments de premiers contacts avec la langue française, le rapport à la langue a changé. Précisons que le rapport à la langue est influencé soit par le projet personnel, soit par la motivation d'accomplissement, soit par la socialisation langagière. Et ce rapport à la langue influe sur la trajectoire langagière de chaque participante. En effet, les cinq participantes sont maintenant au Québec dans un processus d'apprentissage du français. Elles passaient la grande majorité de leur temps (5 jours sur 7) dans un milieu universitaire, dans une salle de classe avec d'autres personnes de différentes nationalités à apprendre le français. Si,

lors de la démonstration de leur projet personnel et de leur motivation d'accomplissement, elles étaient dans le «dire», à ce stade en revanche, elles étaient dans le «faire», dans l'action. Bien entendu, il va sans dire que leur rapport à la langue s'inscrit dans la réalisation de leur projet personnel, soutenu par leur motivation d'accomplissement. Concrètement, chacune, à sa manière, voit dans l'immersion totale dans la langue française, le dynamisme de la classe, la diversité culturelle en classe, leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage, l'investissement dans l'apprentissage, l'attitude des enseignants et de l'animateur, des facteurs facilitant l'apprentissage. Ainsi, pour une participante, l'enseignant l'aide, la corrige; pour elle, il se met à la place de l'étudiant, est patient, etc.

Du côté de leur relation avec les autres étudiants, par l'effort de compréhension en contexte de diversité culturelle, la langue française représente la langue commune de communication. De ce fait, malgré la diversité linguistique, la langue française les réunit, également la langue française est l'outil qui leur permet de parler de leur culture aux autres personnes dans la salle de classe. Autrement dit, leur rapport à la langue française devient un rapport d'outil de partage, de respect de la différence et de cohésion du groupe. De plus, à travers l'apprentissage de la langue française, elles apprennent également la culture québécoise. En effet, avec l'enseignant et l'animateur, elles ont une interaction plus longue (4 jours et demi sur 7). De plus, ces derniers parlent du fonctionnement de la société québécoise à travers les activités culturelles.

Bref, ces deux personnes leur montrent à la fois comment apprendre le français, mais également la culture québécoise. En effet, à travers les lieux qu'elles ont visités pour connaître cette culture dans laquelle elles sont en train de s'établir, chaque participante a vu dans la langue française le chemin pour mieux connaître et comprendre la société québécoise. Et elles sont dans le faire, dans l'action, car elles entrent en contact direct avec les personnes qui représentent cette culture (l'enseignant, l'animateur, les personnes dans les visites culturelles).

En outre, comme elles sont à la fin du programme régulier à temps complet, elles sont en train de se préparer à la mise en place de leur projet personnel. Ainsi, chacune à sa manière accorde un sens particulier à tous les efforts qu'elle a déployés pour apprendre et maîtriser cette langue. C'est surtout le changement de comportement qu'elles ont remarqué chez elles qui montre le résultat de leur apprentissage. De ce fait, certaines entretiennent un rapport psychologique avec la langue française, dont une plus grande confiance, en soi. D'autres se positionnent dans le respect de la société québécoise par le fait de parler le français. Pour une participante, l'écoute l'a aidée à mieux apprendre.

Comme la socialisation langagière ne s'arrête pas dans les cours de français, la pratique langagière en français en dehors des cours de français fait écho à leur projet personnel et à leur motivation d'accomplissement. La section qui suit traitera de la catégorie la socialisation langagière en dehors de la classe de français.

2.3 La socialisation langagière en dehors de la classe de français

Le tableau comparatif de la socialisation langagière en dehors de la classe de français pour les cinq participantes du niveau 3 se trouve en annexe J.

2.3.1 Les langues parlées à la maison

Comme les conjoints des cinq participantes suivent également le cours du français du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), ils (elles et leur conjoint) parlent le français lors des devoirs de français à la maison. Elles considèrent leur relation comme de l'entraide:

À la maison, nous (elle et son mari) faisons le devoir ensemble...on s'entraide, et c'est très bon qu'on soit un groupe séparé (en classe) parce qu'il voit une autre perspective... (Farida)

Mon mari me soutient... C'est comme un travail d'équipe... (Francine)

Pour Frédérique, comme elle a un enfant d'âge scolaire à part le temps passé à parler en français avec son conjoint, son enfant l'aide aussi. Ce moment constitue également un temps qui l'aide à renforcer son apprentissage:

Chaque jour, moi et ma fille faisons ensemble le devoir et pour moi c'est un plus parce que je fais connaissance avec divers mots que je ne connais pas, je découvre beaucoup de choses, j'apprends en même temps aussi... Ma fille rit que nous sommes étudiants à notre âge.

Ainsi, la socialisation langagière à la maison se déroule lors du devoir à la maison. Ici, c'est l'enfant qui aide la mère dans son apprentissage du français, ce qui n'est pas le cas de Farida, Fabienne et Francine (elles n'ont pas d'enfant). En effet, après avoir terminé leur devoir à la maison, avec leur conjoint, Farida et Fabienne parlent leur langue maternelle. Il est à souligner que leur conjoint vient du même pays qu'elles. Dans ce cas, l'utilisation de leur langue maternelle revêt un caractère affectif. Voici à ce sujet ses propos:

C'est plus fréquent de parler (sa langue maternelle)... Nous parlons (notre langue maternelle)... C'est naturel parler sa langue.... (Farida)

Mais je crois que ce n'est pas normal, car un couple de la même langue qui parle en français.(Fabienne)

Si le recours à la langue maternelle est de l'ordre affectif pour ces deux participantes, Françoise et Frédérique précisent que le recours à la langue maternelle sert à ce que leurs enfants n'oublient pas leur culture d'origine et qu'ils puissent communiquer et garder contact avec les familles élargies dans le pays d'origine:

Nous ne parlons pas en français à la maison, car nous voulons que nos deux filles (l'autre est à la garderie et l'autre est à la classe d'accueil) parlent aussi (notre langue maternelle) parce qu'ils entendent le français à l'école et à la garderie, nous voulons qu'elles n'oublient pas notre langue maternelle... parce que la langue maternelle est notre langue, pour communiquer avec les grands-parents... (Françoise)

Cet extrait montre que pour ces mères de familles immigrantes, la transmission de la culture d'origine et la protection de leur identité culturelle passent par le fait de parler leur langue maternelle. De plus, c'est également un outil pour que leur enfant n'oublie pas la famille dans le pays d'origine. Dans ce cas, nous constatons le lien entre la langue et l'identité. En effet, l'identité culturelle se manifeste par la langue et les valeurs du pays d'origine. Par exemple, parler sa langue maternelle s'avère crucial pour celles avec des enfants et celles dont les conjoints viennent du même pays qu'elles. Ainsi, recourir à la langue maternelle relève du domaine privé et de l'intime.

Toutefois, même dans le cadre privé, en l'occurrence à la maison, une seule participante a souligné l'importance d'une personne françophone dans l'interaction en français. En effet, Francine préfère ne pas parler le français au lieu de le pratiquer en faisant beaucoup d'erreurs de prononciation alors qu'aucune personne n'est là pour les corriger. Voici à ce sujet son propos:

(À la maison), on a essayé une seule fois (de parler en français), on ne sait ce qui s'est passé, mais on a quitté cette idée... Je préfère parler avec une personne francophone qu'il peut m'aider, me corriger quand je fais des fautes.

Nous venons de voir les préférences des participantes quant au recours à la langue maternelle ou à la langue française. Quant aux actions pour être en contact avec la langue française, l'ensemble des participantes utilise les médias francophones (écoute, lecture). À ce titre, voici les propos d'une participante:

Tous les jours, nous regardons la télé, journaux en français, nous suivons les programmes en français Radio-Canada, et aussi tous les jours nous lisons les journaux. (Farida)

Ainsi, l'écoute et la lecture sont également des moyens pour apprendre. En effet, l'écoute et la lecture requièrent au même titre que la conversation la concentration, la connaissance du contexte et c'est également un moment de renforcement de l'apprentissage acquis en classe.

Il est à préciser que Fabienne et Farida attribuent à l'activité d'écoute un grand rôle. En effet, celle-ci a facilité leur apprentissage. Par exemple, elles aiment les émissions pour les enfants compte tenu du fait que le débit est lent et le vocabulaire est simple:

Je crois que c'est bien l'activité d'écouter et de regarder la télévision. Je crois que c'est une clé pour bien apprendre parce qu'on écoute, quand on connait l'expression, on cherche et on répète, on écoute les chansons et on répète ça... Je crois que c'est un point fort de mon apprentissage... J'aime beaucoup aussi pour les enfants: pour l'explication très lentement... (Fabienne)

Si ces deux participantes aiment l'activité d'écoute dans le renforcement de l'apprentissage, en revanche Francine avait l'habitude de surfer sur internet pour renforcer son apprentissage en regardant des exercices de français, en écoutant des exercices phonétiques et en lisant des articles en français:

J'ai l'habitude de chercher quelque chose sur l'internet si je comprends que je ne suis pas bonne dans tel ou tel sujet donc je mets sur l'internet je cherche plus d'exercices, peut-être d'autres explications qui va permettre d'améliorer... Il y a un mois, j'ai pris l'habitude de lire le journal et lire les articles intéressants et si je ne comprends pas un mot, je le cherche dans le dictionnaire, j'essaie de l'utiliser après ça.

Ainsi, surfer sur le net, écouter des émissions télévisuelles sont des actions effectuées en solitaire, pour ce qui des interactions en français avec des personnes autres que les membres de la famille, Francine a souligné qu'elle se sentait mal à l'aise lorsqu'elle n'arrivait pas à comprendre l'accent de la personne au bout du fil. Dans ce cas-ci, il semble qu'il y ait un lien entre la connaissance de la langue du pays d'accueil et l'aspect psychologique. Cette difficulté communicationnelle causée par la non-maîtrise du français nous conduit à sortir du cadre de la maison.

2.3.2 Les langues utilisées à l'épicerie, à l'école de leur enfant

En dehors de la maison, même si certaines parlent l'anglais, l'ensemble des participantes préfère utiliser le français au magasin et à la banque. Dans les cas où elles ne comprennent pas (par exemple lors des visites médicales ou à l'épicerie), elles posent plus de questions ou demandent à leur interlocuteur de répéter au besoin. Ainsi, malgré les difficultés à s'exprimer en français, les efforts pour parler cette langue contribue pour ces participantes à une identification comme étant membre de la société dans laquelle elles sont en train de s'établir:

Je préfère toujours le français. En anglais, oui je me débrouille, ça va pour moi, mais je dois maîtriser le français. C'est plus difficile en français, mais j'essaie toutes les deux... Je comprends s'il (le médecin) n' a pas d'accent, mais pas les terminologies médicales très compliquées, mais il essaie d'expliquer et nous essayerons de poser des questions c'est comme ça que nous nous débrouillons....(Francine)

Je parle en français à l'épicerie, je comprends presque tout ce que j'entends et si je ne comprends quelque chose, je demande répéter et d'expliquer ce que la personne a voulu dire. (Frédérique)

Ces extraits illustrent la préférence des participantes quant à l'utilisation de la langue française en dehors de la maison. D'autres cadres différents de l'épicerie, du milieu hospitalier, sont également des lieux de socialisation langagière, c'est le cas des écoles des enfants. En effet, pour Françoise et Frédérique, elles communiquent en

français oral et écrit (agenda de l'école) avec les responsables scolaires de leurs enfants. Dans ce cas-ci, la connaissance du français les aide à avoir un sentiment de contrôle quant au suivi de l'éducation de leur enfant. Voici à ce sujet le propos de Françoise:

Je parle en français à l'école et ma fille à la garderie... Pour le suivi de l'étude de notre fille, nous communiquons avec l'enseignante avec agenda et si nous avons des questions, nous pouvons écrire à l'enseignant.

2.3.3 Les ami(e)s parlant le français

À part le cadre scolaire, les participantes entretiennent des relations d'amitié soit avec des francophones, soit avec des compatriotes. En effet, Francine a trois amis québécois et Françoise a un ami québécois tandis que Fabienne et Frédérique n'ont pas d'amis francophones. De son côté, Farida a peu d'amis parlant le français. Toutefois, Fabienne a rencontré un ami francophone à travers l'activité de bénévolat:

Quand je suis arrivée, je suis allée au Consulat de mon pays et j'ai demandé qu'est- ce qu'on va faire? Il m'a invitée à un atelier de stage et de mentorat avec le programme interconnexion Montréal... J'ai connu là (un Québécois), le directeur (d'un centre artistique)... c'est une personne très gentille... Il m'a cherché un bénévolat.

Soulignons au passage que la majorité des participantes (n=8) sont venues au Québec au courant de l'année 2012, raison qui pourrait expliquer le fait de ne pas encore avoir d'amis francophones. Il n'est pas sans savoir que constituer un réseau est un processus qui prend du temps. À ce sujet, voici quelques extraits de leurs propos:

Pour le moment, j'ai peu d'amis qui parlent le français. (Farida)

J'ai trois amis québécois, mais le problème c'est le temps, ils sont occupés et moi aussi, mais quand on peut je profite de ça, je leur parle en français. (Francine)

Il semble ainsi que lors de leur arrivée au Québec, les immigrants non francophones scolarisés souhaiteraient suivre un cours de français à temps complet, c'est le cas de cinq de nos participantes. Avec le cours à temps complet, elles sont à l'école toute la semaine et pour la plupart, les personnels administratifs, les enseignants et les animateurs sont les premières personnes francophones qu'elles côtoient tous les jours et avec qui elles peuvent converser longuement en français. Ceci démontre que les acquis en classe ne suffisent pas pour l'apprentissage et que la socialisation langagière en dehors de la classe de français est un moment de renforcement de l'apprentissage. Il est à souligner que l'ensemble des participantes souhaite avoir plus d'amis francophones pour améliorer leur français. En effet, pour Françoise, le contact avec l'ami francophone se réduit à des communications téléphoniques compte tenu du manque de disponibilité.

Nous ne sortons pas à la maison pour contacter avec les autres qui parlent le français. Nous avons des amis, nous pouvons parler au téléphone et nous pouvons les rencontrer, mais ce n'est pas chaque jour. Il est Québécois.

2.3.4 Les activités sociales

Pour ce qui des activités sociales, à leur manière, les cinq participantes justifient les raisons pour lesquelles elles ne pouvaient pas participer à des activités sociales. Par exemple, pour Farida sa principale préoccupation c'est la stabilité. Selon elle, c'est le contact rapproché avec ses compatriotes qui l'aide dans son établissement au Québec. Ainsi, pour Farida, comme tout est nouveau autour d'elle, il est plus naturel de se rapprocher des personnes du même pays qu'elles. L'affinité et

les ressemblances dans les préoccupations l'ont amenée à choisir de fréquenter les personnes de même nationalité qu'elle:

C'est dur, mais quand on est en train de s'établir on doit être concentré dans notre chose, il y a beaucoup de pression, on n'a pas de temps pour aller à des activités culturelles... la priorité c'est chercher des personnes qui sont (du même pays qu'elle) qui donnent des conseils, on a autres besoins, autres types de nécessité....

Ainsi, les compatriotes constituent entres autres des acteurs pour les aider à gérer la nouveauté autour d'elles. De son côté pour Françoise, c'est le manque de disponibilité lié au fait de s'occuper de son enfant qui l'empêche de participer à des activités extérieures en français.

Quant à Francine, elle souhaite élargir son réseau d'amis francophones même si elle peut fréquenter ses compatriotes. Elle précise pourtant que durant cinq jours, elle est à l'université et les fins de semaine servent entre autres à faire des révisions, ce qui l'amène à ne pas avoir de disponibilité pour rencontrer des amis francophones.

Maintenant que je suis à temps plein, je trouve ça très difficile de faire d'autres activités, même le bénévolat ça prend beaucoup de temps, ça prend beaucoup de force. Mais après le cours, j'ai envie de faire le bénévolat, de connaître plus de gens pour grandir mon réseautage, c'est toujours pour le français pour mon avenir, pour mon intégration...

Ainsi, l'activité sociale en français vise à la fois à connaître la société d'accueil, mais également à élargir son réseau d'amis francophones.

Même si la majorité n'a pas de disponibilité pour faire des activités sociales en français, chacune à sa façon reste en contact avec la langue française. Par exemple, Farida et Francine fréquentent la Grande bibliothèque à Montréal, discutent en français lors de covoiturage, visitent des salons de l'emploi. À la bibliothèque,

Francine essaie de ne pas utiliser les sous-titres dans les films, de trouver des romans faciles à lire, d'écouter des chansons en français. Voici le propos de Farida:

Nous sommes allés à la bibliothèque pour prêter des films français...

Moi et mon mari, ont utilisé le covoiturage (pour visiter leurs amis)... tout le monde se veut connaître et ça (le covoiturage) a été une expérience agréable... On était allé au salon national de l'emploi...nous sommes allés tous les stands sont en train de fermer ...il y a un journaliste qui est en train de faire un documentaire sur les nouveaux immigrants, il cherchait des témoignages d'immigrants et il nous a demandé si nous voulons participer et nous avons dit pourquoi pas et nous avons pratiqué notre français en face de la camera.

De son côté, Françoise choisit d'assister à l'office religieux en français même si elle peut assister dans sa langue maternelle. Quant à Frédérique, elle discute en français avec d'autres parents lorsqu'elle a organisé une fête d'anniversaire pour son enfant.

Par ailleurs, Fabienne se démarque de toutes par le fait qu'elle a participé à plusieurs reprises à des activités sociales en français (aller au cinéma, participer à des ateliers de jumelage linguistique, visiter des musées ou Radio Canada: pour l'émission l'air de famille, l'exposition sur les morts vivants au Jardin botanique, etc.). Se considérant comme une personne active, avec le soutien de conjoint et n'ayant pas d'enfant, Fabienne a réitéré à maintes reprises que la pratique langagière en français en dehors de la classe est la clé de son apprentissage:

Je suis une personne active et aussi quand on a l'intention la motivation pour parler, on n'a pas peur... de parler aux personnes dans le métro... Je crois que la relation sociale en dehors de l'université en français est importante... Chaque semaine, je cherche des choses à faire, pour améliorer mon français

...Bien sûr la disponibilité pour faire d'autres choses en français c'est très important... Pour moi, les activités hors cours de français facilitent

l'apprentissage. Par rapport à la participation à des activités, je crois que ça dépend de la culture d'où tu viens, oui... Peut-être que ça dépend (aussi) du conjoint aussi, car mon chum (conjoint) est comme moi, on aime sortir faire des activités... C'est très important la langue, le français à l'université et en dehors de l'école.

Ainsi, la motivation d'accomplissement de Fabienne se reflète dans les actions choisies pour maîtriser la langue française. Face à toutes ces actions pour maîtriser le français, leurs entourages émettent des commentaires quant à leur perception.

2.3.5 La perception de la famille, des amis par rapport au fait de la voir apprendre et parler le français

Pour ce qui est des perceptions de la famille du fait de la voir apprendre le français, seule Farida a souligné que sa famille au pays est fière qu'elle apprenne le français tandis que les quatre autres participantes n'ont pas donné de réponses. Voici à ce sujet le propos de Farida:

Toute ma famille (dans son pays), il nous soutient beaucoup et ils sont très heureux de savoir que nous sommes ici à apprendre le français et c'est une chose importante pour la famille de savoir que nous voulons apprendre une autre langue, qui nous pouvons peut-être suivre les études en français, c'est comme une source de fierté.

Par rapport aux perceptions de la famille devant le fait de la voir parler le français à la maison, pour Farida, Fabienne et Francine, leur conjoint respectif l'encourage et la soutient dans leur apprentissage. De leur côté, Françoise et Frédérique ne nous ont pas donné de réponses. Quant aux perceptions de la famille devant le fait de la voir parler le français dans les rencontres sociales, aucune des participantes n'a fourni de réponses. Pour ce qui est des perceptions des ami (e) s françoise et Français le fait de la voir apprendre le français, les amis de Farida, Françoise et Francine les encouragent et corrigent les erreurs de prononciation, les aident à corriger les papiers administratifs, à comprendre la société québécoise:

Ils (amis québécois) sont très préoccupés par notre évolution en français et ils nous encouragent tout le temps à parler en français, il veut savoir si nous avons une évolution, qu'est-ce qui se passe avec notre langue parce que ce sont vraiment de bons amis et ils veulent le mieux pour nous... ils prêtent beaucoup d'attention sur notre évolution... ils m'ont donné des livres... recommandé des films, des musiques...très attentionnés avec nous, avec notre apprentissage. Ils (les amis) sont très préoccupés par notre évolution en français et ils nous encouragent tout le temps à parler en français, il veut savoir si nous avons une évolution... maintenant que je suis ici, ils me parlent seulement en français.... (Farida)

Je préfère lui parler en français même lui il est très content, très heureux de me parler et de me corriger quand je parle (Francine)

Cet extrait illustre le souci de leurs amis francophones quant à leur avancement dans l'apprentissage de la langue française. De leur côté, les compatriotes établis au Québec depuis quelque temps et qui ont inclus l'apprentissage du français dans leur processus d'intégration au Québec, ils les encouragent et les soutiennent:

Ils nous encouragent beaucoup à suivre le cours, l'apprentissage parce que pour les personnes qui immigrent c'est le plus naturel. Tout notre milieu, les amis, c'est le plus naturel qu'on étudie le français, c'est comme une chose qu'il n'y a pas de discussion, tout le monde encourage à le suivre. (Farida)

Ainsi, si les amis francophones jouent le baromètre pour l'avancement de l'apprentissage, de leur côté les compatriotes les encouragent.

Concernant la perception de leurs amis devant le fait de les voir apprendre le français, Farida possède beaucoup d'amis de même nationalité qu'elle et elle parle sa langue maternelle avec eux. L'utilisation de la langue maternelle revêt un caractère affectif, c'est le moyen de garder son identité:

Avec des amis, je parle (sa langue maternelle)... je trouve ça très naturel, parce qu'on est un niveau psychologique, je ne sais pas, on arrive dans un milieu que c'est très complexe pour comprendre... tu peux partager avec eux (avec ses compatriotes dans sa langue maternelle), c'est comme une chose très nécessaire pour se sentir confortable, se sentir qu'on n'a pas peur de perdre des identités. Je trouve que c'est très important de parler sa langue avec (ses compatriotes)... C'est plus de naturel...

Ainsi, l'utilisation de la langue maternelle avec les compatriotes vise à la fois à garder l'identité, la culture et à se sentir en sécurité psychologique lors de la récente arrivée dans un nouveau pays. Toutefois, Francine évite les longues conversations dans sa langue maternelle lorsqu'elle est en compagnie de ses compatriotes. En général, elle préfère fréquenter des amis francophones. Elle considère comme un manque de respect envers la population québécoise le fait de parler sa langue maternelle en public:

J'ai beaucoup d'amis de mon pays ici... Malheureusement les gens de mon pays, ils préfèrent que je leur parle dans notre langue maternelle, mais moi j'essaie d'éviter cette situation, moi si je suis dans un groupe, je vais parler dans une langue c'est comme un manque de respect pour les autres donc je parle en français s'il y a des questions en français. Si c'est quelque chose de personnel, on peut discuter dans notre langue maternelle, mais plutôt je préfère le français. Si la personne trouve des difficultés en apprentissage donc, je peux leur parler et l'expliquer dans notre langue maternelle.

Ainsi, pour Francine, la langue maternelle relève du domaine privé et la langue française du public.

2.3.6 Le rapport à la langue française

Pour résumer les faits saillants sur la trajectoire langagière des participantes selon leur socialisation langagière en dehors des cours de français, plusieurs constats

s'imposent. D'abord, le rapport à la langue française diffère de celui de la vie en classe. En effet, l'utilisation de cette langue est réduite au temps des devoirs à la maison. Dans ce cas-ci, elle sert à renforcer l'apprentissage en classe. En outre, même en milieu privé, le désir d'avoir une personne francophone qui corrige persiste. En plus, le rapport à la langue française est passif dans les moments d'écoute des informations à travers les médias francophones. Par ailleurs, comme l'ensemble des participantes est marié avec une personne de même nationalité qu'elle, l'usage de la langue française est presque inexistant dans les échanges affectifs. Pour celles ayant des bébés, l'utilisation exclusive de la langue maternelle avec leur enfant revêt également une affirmation de leur identité et un moyen pour rester en contact avec les familles dans les pays d'origine.

En dehors de la maison, leur rapport à la langue française change, celui-ci devient un outil d'identification en tant que membre à part entière de la société dans laquelle elles sont en train de s'établir. Leur désir de se rapprocher des membres francophones de cette société est évoqué à maintes reprises par plusieurs participantes. Le manque de réseaux d'amis francophones et le manque d'activités sociales s'expliquent sans doute par leur récente arrivée au Québec et également par leur préoccupation de stabilité et d'éducation de leur enfant. Toutefois, celle qui était disponible pour effectuer des activités sociales a souligné l'importance de la socialisation langagière en dehors de la classe dans le renforcement de son apprentissage.

Pour terminer la section sur le rapport à la langue des participantes, les tableaux qui suivent résument le rapport à la langue française des participantes du niveau 2 et du niveau 3. Ce rapport à la langue se divise en deux selon l'espace/temps c'est-à-dire avant de venir au Québec et lors de l'intégration à la société québécoise.

Tableau 10 Le rapport à la langue française des participantes avant leur arrivée au Québec

Lieu/temps	Argument	Interlocuteurs, personnes significatives	Rôles et fonctions de la langue française
Durant l'enfance		Parents	Souvenir d'enfance (rapport affectif)
Primaire Secondaire	Choix Inscrit dans le programme	Enseignants	Langue d'enseignement
Universitaire	scolaire		
Alliances françaises Français en ligne (FEL)	Choix	Professeurs dans les Alliances françaises Les professeurs privés	Lien avec le projet d'immigrer au Québec
<i>G</i> (<i></i>)		Les tuteurs du cours en ligne	

Tableau 11 Le rapport à la langue française des participantes lors de l'intégration à la société québécoise

Lieu/temps	Argument	Interlocuteurs, personnes significatives	Rôles et fonctions de la langue française	
Salle de classe des cours de français	Choix	Les enseignants	Outil facilitant la réalisation de leur projet personnel Outil pour entrer en contact avec les autres personnes en classe	
. , ,		Les animateurs		
		Les personnels administratifs	Outil de partage de leur culture d'origine (durant la présentation orale de leur pays d'origine) Outil de cohésion de groupe Outil de confiance en	
		Les autres étudiants		
			soi, de dévoilement de soi (rapport psychologique)	
À la maison	Choix	Mari	Outil de renforcement de l'apprentissage Outil pour connaître la société d'accueil	
		Enfant		
En dehors de la maison	Choix	Les personnes à l'épicerie	Outil pour se faire comprendre (rapport utilitaire) Outil d'identification	
		Les personnes à l'école des enfants	comme étant membre de la société québécoise (rapport d'identification)	
		Les personnes dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) Les ami(e)s francophones, etc.		

2.4 La synthèse de la trajectoire langagière des participantes des niveaux 2 et 3

Il importe de rappeler que les femmes immigrantes interrogées proviennent de l'Amérique latine, de l'Asie, de l'Europe et de l'Europe de l'Est. En outre, elles ont directement immigré de leur pays d'origine vers le Québec. Quant à l'année d'arrivée au Québec, à part une participante, toutes les participantes sont arrivées au Québec au courant de l'année 2012. Plusieurs participantes avaient comme principales préoccupations, l'apprentissage du français et leur établissement au Québec, d'où aussi le constat que quelques participantes fréquentaient davantage leur communauté d'origine et ne possédaient pas beaucoup de réseaux francophones.

Par ailleurs, le fait que toutes les participantes à la recherche sont venues en tant que résidentes permanentes a grandement influencé leur trajectoire langagière. En effet, interrogées sur les moments de premiers contacts avec la langue française, elles ont choisi d'apprendre le français plutôt que d'autres langues étrangères. En outre, elles ont appris le français soit à l'Alliance française de leur pays, soit en autodidacte, soit en payant un professeur privé. Ces moyens visaient à se préparer à l'entrevue de sélection du Québec afin d'obtenir le statut résident permanent. Comme le temps d'attente pour le visa d'entrée au Canada prend en général une année, certaines ont profité de ce temps pour améliorer leur niveau de français à travers le cours de français en ligne, cours offerts pour les immigrants de niveau intermédiaire en français langue seconde. Ainsi, le fait que leur projet d'immigration est un projet préparé (ce qui n'est pas le cas pour les réfugiés) influence fortement leur motivation d'apprendre le français au Québec, leur projet personnel, leur socialisation langagière en classe, le sens de leur apprentissage et leur socialisation langagière dans et en dehors des cours de français.

Après avoir dégagé les convergences et les divergences des trajectoires langagières selon le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la

socialisation langagière dans et en dehors des cours de français, la prochaine section traite des apports du journal d'apprentissage. En effet, à part l'oral, nous avons également fait appel à l'écrit comme outil de collecte des données.

3. LES APPORTS DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Le journal d'apprentissage figure parmi les outils de collecte de la présente recherche. Il importe de rappeler que selon l'objectif de recherche qui est de décrire et de comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes inscrites à des cours de français. De ce fait, nous n'avons pas analyses les erreurs grammaticales et linguistiques présentes dans leur journal d'apprentissage. Précisément, le journal d'apprentissage était un outil de réflexion leur permettant de mettre par écrit, de poser un regard réflexif sur leur trajectoire langagière. Par conséquent, l'acte même d'écrire constitue un acte de réflexivité, fait partie de la trajectoire langagière, du processus d'apprentissage et d'intégration. En effet, la participation active au projet, à travers les entretiens oraux et l'écriture d'un journal d'apprentissage fait d'ores et déjà partie de la trajectoire langagière de ces femmes tout en étant un acte de participation citoyenne. Et lors de la deuxième entrevue réflexive, nous avons interrogé les participantes sur les apports du journal d'apprentissage. En effet, en empruntant leur journal d'apprentissage en vue de préparer la deuxième entrevue, nous n'avons pas analysé les performances à l'écrit des participantes. Et lors de la deuxième entrevue, elles avaient en main leur journal d'apprentissage. Lors de l'analyse, nous avons dégagé les apports du journal d'apprentissage en choisissant les extraits de la deuxième entrevue en fonction des thèmes dans NVivo.

La tenue du journal d'apprentissage par les participantes a commencé tout de suite après la première entrevue, et ce, durant un mois. Rappelons que ce choix par rapport à la durée vient d'une contrainte liée au calendrier régulier des cours à temps complet pour chaque niveau, cours qui dure généralement 2 à 3 mois. Nous avons remis à chacune des participantes le journal d'apprentissage avec les questions des

entrevues reprises en annexe D. Chaque participante a répondu à toutes les questions du fait que nous avons copié-collé les questions de l'entrevue réflexive dans le journal d'apprentissage.

À part les questions sur le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière dans et en dehors des classes de français, éléments auxquels nous avons répondu dans les rubriques précédentes, nous avons également posé des questions sur la pertinence de la tenue du journal d'apprentissage et des deux entrevues. Ainsi, dans cette section, il sera question des apports du journal d'apprentissage sur ces dimensions; précisément, il s'agit de mettre en relief les apports du journal d'apprentissage en tant qu'outil pédagogique qui concilie le réaménagement identitaire des participantes à la recherche (Jeanneret, 2010), la motivation d'accomplissement, le projet personnel, la socialisation langagière dans les cours de français, la socialisation langagière en dehors des cours de français et l'apprentissage de la langue française chez les participantes. Pour ce faire, nous débuterons par les participantes du niveau 2 pour enchaîner avec celles qui sont classées au niveau 3.

3.1 Les apports du journal pour les participantes du niveau 2

D'abord, quant au moment de la rédaction du journal, Émilie, Érica et Éva ont attendu le soir pour rédiger dans le journal d'apprentissage tandis qu'Estelle a attendu la fin de semaine. Elles ont considéré ces moments comme un bilan de leur journée ou de leur semaine. La pratique de l'écriture n'est pas fréquente dans les cours d'après Émilie. De ce fait, pour la rédaction du journal d'apprentissage, elle a demandé l'aide de ses colocataires qu'elle exprime comme suit:

En fait, au niveau 2, on n'a pas beaucoup d'écriture parce qu'au niveau 2, l'objectif c'est juste parler oral... J'ai déposé le journal dans mon armoire et quand j'ai vu le journal, j'ai réalisé ohh j'ai des devoirs, c'était un petit peu comme ça, des fois, je ne comprends pas

bien la question, je le laisse là-bas et après j'ai demandé à mes colocs qu'est ce que ça veut dire et après j'écris.

Dans la même veine de la pratique de la langue française, lors de la distribution du formulaire éthique, nous avons indiqué que la participante pouvait écrire dans sa langue maternelle. Cette stratégie avait pour objectif d'éviter que les difficultés d'écriture en français ne deviennent un obstacle pour exprimer leur identité à travers les thèmes sur le projet personnel, la motivation d'accomplissement, la socialisation langagière dans et en dehors de la classe de français. Toutefois, aucune des participantes n'a écrit dans sa langue maternelle:

Oui, je sais, mais j'essaie d'éviter d'écrire dans ma langue maternelle parce que je dis je suis ici en train d'apprendre le français, je dois essayer d'écrire en français. Je dois faire ça, car c'est parmi mes défis de m'exprimer en français, c'est mon effort que je dois démontrer que je suis capable de m'exprimer en français. (Éva)

Ce qui ressort de cet extrait, c'est ce souci, cet effort de vouloir améliorer son apprentissage malgré les difficultés dans l'écriture. Par ailleurs, dans l'écriture, il y a également ce souci d'ajuster son propos, de corriger ses erreurs ce qui n'est pas le cas avec l'oral. Cet ajustement des propos écrits se manifeste également dans le fait de demander de l'aide à quelqu'un. De plus, avec l'écrit, les participantes avaient du temps pour réfléchir, étaient dans une position de distanciation par rapport à leur apprentissage, ce que reflètent les propos de deux participantes:

Quand je parle avec quelqu'un, quand il me pose des questions et je dois répondre, je ne peux pas modifier ou ajuster tout ce que je veux dire, je dois répondre direct aux questions, mais l'écrit est facile parce que je peux ajuster et je peux utiliser les mots, expressions, temps de verbes que je veux, que je connais, qui sont les mieux. On a le temps plus réfléchir quand on écrit. (Éva)

Après le cours chez nous j'ai essayé d'écrire plus, j'ai essayé d'écrire quelques tests et j'ai demandé à mes colocs pour m'aider de corriger, donc j'ai essayé d'écrire plus. (Émilie)

Toujours dans le souci de bien écrire, une autre participante a ajusté ses propos en regardant sur internet tandis qu'une autre a utilisé les dictionnaires pour corriger ses propos, ce qu'illustrent les extraits de deux participantes:

Je cherchais dans le dictionnaire, j'ai plus de temps et je peux écrire. J'ai un doute des mots appropriés je regardais à l'internet avec le traducteur. Et j'écris correctement parce que je préfère faire ça et écrire bien. (Éva)

Je pense que si tu es en train d'écrire, tu as quelques outils comme le dictionnaire, tu peux faire ça. C'est ça que j'ai essayé de faire: chercher un mot que je ne suis pas sûre, chercher dans le dictionnaire et écris le dans la bonne manière. (Érica)

Toutefois, même avec la possibilité d'ajuster ses propos par la consultation du dictionnaire, la navigation sur internet, la demande d'aide, deux participantes ont souligné la difficulté de l'écrit par rapport à l'oral:

Pour moi, c'est plus facile parler, mais je pense que si tu es en train d'écrire, tu as quelques outils comme le dictionnaire, tu peux faire ça (Émilie)

C'est moins facile d'écrire, car tu dois respecter les règles et c'est ça que j'ai essayé de faire: chercher un mot que je ne suis pas sûre, chercher dans le dictionnaire et écris le dans la bonne manière. (Éva)

Après ces extraits qui illustrent les caractéristiques de l'écrit par rapport à l'oral, des difficultés quant à l'écriture, le journal d'apprentissage est un outil d'aide à

l'apprentissage et à la conscience de la motivation d'accomplissement. Voici le propos d'une des participantes:

Je pense que les questions m'aidaient surtout pour ma motivation, pour me dire pourquoi ton objectif d'apprendre le français. (Éva)

En outre, la prise de conscience de la motivation d'accomplissement a favorisé la recherche des stratégies d'apprentissage, c'est le cas pour Érica:

c'est très bon le journal, car je veux savoir comment est-ce que j'apprends le français.

Par ailleurs, la rédaction du journal constitue un moment de recul pour le bilan de leur journée, d'auto-évaluation de leur parcours dans les cours de français. Les changements de comportement se sont manifestés par l'autonomie dans l'apprentissage et l'augmentation de l'estime que les participantes ont d'elles-mêmes avec une assurance dans les échanges oraux et une grande facilité dans l'écoute. Voici à ce sujet les propos de deux participantes:

Je vois que l'apprentissage a amélioré beaucoup parce que je n'ai besoin de demander beaucoup maintenant, mais avant tout a été nouveau pour moi, mais maintenant je peux lire le journal. Je pense que c'est très utile pour améliorer nous-mêmes, notre motivation, notre estime pour apprendre la langue. (Éva)

Je pense que je suis meilleure maintenant non seulement que je peux parler plus vite et aussi parce que je peux écouter plus vite, je peux comprendre mieux maintenant qu'avant. (Érica)

Ces deux extraits montrent que la rédaction du journal d'apprentissage ne se réduit pas seulement à une amélioration des compétences à l'oral et à l'écrit, mais touche également les aspects psychologiques tels la confiance en soi dans les rapports avec les autres. De son côté, l'aspect réflexif du journal a aidé Érica à identifier les changements qu'elle a remarqués chez elle:

Je dois dire que le journal est un outil qui m'a aidée beaucoup pour faire ça, car maintenant j'ai conscience de quelque chose quand jamais me rendu compte. Oui c'est très bien faire l'exercice d'écrire dans le journal, je le trouve utile pour ma vie.

Ici, la rédaction d'un journal l'a amenée à être consciente de ses erreurs et de ses points forts et d'améliorer les points faibles. Cette prise de conscience de ses erreurs est un facteur qui favorise l'avancement dans l'apprentissage. À part le rôle de l'écrit par rapport à l'apprentissage, la rédaction du journal d'apprentissage a été un moment d'aide face à la difficulté d'intégration. Il n'est pas sans rappeler que la majorité des participantes se sont établies au Québec au cours de l'année 2012, année de la collecte des données. À ce sujet, voici les propos de deux participantes:

Je trouve que c'est un exercice très enrichissant pour ma vie pour ces moments que c'est très difficile pour les immigrants quand on arrive et on a beaucoup de questions et se demande beaucoup de choses, mais organiser ses idées c'est très important pour ces moments qu'on est en train d'organiser sa vie ici (au Québec). (Érica)

Cet extrait illustre le rôle du journal d'apprentissage en tant qu'outil pour organiser la vie dans les premières années d'établissement au Québec. D'ailleurs, l'ensemble des participantes a souligné que le fait que les thèmes (projet personnel, motivation d'accomplissement et la socialisation langagière dans et en dehors des classes de français) se rapprochaient de leurs préoccupations est également un facteur de motivation pour la rédaction du journal. En combinant l'apprentissage avec ces thèmes, le journal d'apprentissage devient un outil pédagogique pour ces femmes immigrantes qui sont en train d'apprendre le français. En effet, la dimension identitaire est un moteur d'action et un outil pour donner du sens dans les actions en contexte d'insertion dans un nouveau pays (Camilleri *et al.*, 1990, Mucchielli, 1994;

Jeanneret, 2010). Autrement dit, en étant dans un processus de réflexion identitaire (c'est quoi ma motivation pour apprendre, mon projet ici, pourquoi je pratique telle ou telle langue à tel ou tel moment et à tel ou tel endroit), tout en apprenant la langue française, au début de l'insertion au Québec, devant les difficultés d'insertion soit personnelle ou professionnelle, elles peuvent retourner dans ce qu'elles ont écrit pour revoir comment elles ont fait face à telle ou telle difficulté. Voici le propos de l'une d'elles:

Quand je suis triste parce que des fois le monde ne comprit ou je vis autres difficultés, je me dis c'est mon objectif, je dois être fort et continuer à étudier le français et ces questions sont aussi motivants parce qu'elles nous font réfléchir quels sont nos objectifs d'apprentissage du français. (Éva)

Ainsi, parler de soi et écrire sur soi à travers les thématiques du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière dans et en dehors des cours de français contribuent à la fois au réaménagement identitaire en contexte d'immigration et au processus d'apprentissage du français. Dans ce cas, le journal d'apprentissage semble un outil qui pourrait être un ajout aux autres activités écrites offertes aux immigrants qui apprennent le français:

C'est très intéressant, je dis que c'est très utile et très pertinent pour mon processus d'apprentissage, ça m'a aidée beaucoup, beaucoup à réfléchir sur les choses que je dois améliorer et que je dois penser sur le français, sur les manières comment j'apprends, je pense que c'est un exercice qu'on peut mettre dans les activités de francisation. (Éva)

Bien entendu, l'effet genre est un facteur à considérer dans la mesure où il semble y avoir une légère variation, une différence quant aux préoccupations que la personne soit un homme ou une femme (Cardu et Sanschagrin, 2002). Par exemple, nous avons constaté que les participantes avec bébé et enfants se préoccupent grandement de l'utilisation de la langue maternelle à la maison. Cette transmission

identitaire par la langue, cette préoccupation de l'éducation des enfants surtout en bas âge sont généralement des rôles affectés à la femme.

En outre, l'ensemble des participantes a souligné que le fait que la chercheure est également une femme immigrante comme elles, a facilité le partage de leur trajectoire langagière:

Vous comprenez notre situation, vous êtes une immigrante aussi, vous connaissez la difficulté des intérêts de recherche de changer de pays, des petites choses que pour les Québécois sont très normales. Pour moi ça été très important de connaître cet aspect qui sont privés, partager de quel pays tu viens et combien d'années tu es ici, ce sont des aspects privés, mais pour moi je pense que pour moi ça m'a motivée beaucoup et je trouve comme on dit en français inspiré ...parce que je pense que tu as été dans la même situation que moi et quand je suis arrivée ici j'ai peur, j'ai changé totalement et tu as le support de ta famille et si tu veux qu'il y a une personne à côté de toi qui le fait, qui l'a déjà fait et que maintenant il est bien ça t'aide, tu dis si elle peut je peux le faire. (Éva)

La personne immigrante comprend tout ce que j'ai passé pour finir l'immigration, pour finir l'étude en français et tout ça, je trouve très intéressant ce que tu fais parce que tu peux aider les autres femmes immigrantes qu'est-ce qu'elles ont besoin, comment elles trouvent les études en français, car pour vivre ici tu as besoin d'étudier et de parler le français. Je fais le cours de français pour moi et plus tard quand je vais avoir des enfants je vais parler français-anglais-espagnol, je vais les aider aussi. (Érica)

Ces extraits démontrent l'importance du partage chez ces participantes. Partage avec une femme ayant vécu un processus d'immigration. Ce partage touche deux aspects. D'abord, il permet de valoriser leur vécu, valorisation qui favorise leur stabilité psychologique en contexte d'immigration. Ensuite, ce partage amène un facteur d'identification. En effet, inconsciemment, en tant qu'être humain, elles se projettent dans notre parcours pour encore trouver plus de motivation dans leur apprentissage.

Pour les quatre participantes, la recherche a été une opportunité pour pratiquer le français. Il n'est pas sans rappeler qu'elles étaient dans leur première année d'établissement au Québec. De ce fait, les enseignants et les responsables administratifs sont les premières personnes francophones avec qui elles discutent longuement en français. C'est pour cette raison que nous étions pour certaines une autre personne francophone avec qui pratiquer le français. À ce sujet, voici les propos d'Éva qui reflètent leur appréciation, le sens donné à l'écriture.

Tout d'abord parler le français avec une personne qui parle le français avec un accent différent de ma professeure et des autres collègues. Parce que je suis avec ma professeure toute la journée, et elle a un accent différent. Et aussi les choses de penser en français, d'exprimer quelques idées, sentiments, événements dans le passé. J'ai besoin de tous outils appris dans la salle de classe et aussi je cherche ton évaluation parce que j'ai amélioré, mais je ne sais pas pour moi ça me motive. Écrire un journal tout seul ...je ne sais pas, car tu as besoin d'une personne qui te donne un avis les choses que tu es en train d'écrire, je trouve que c'est la manière d'apprendre c'est avoir la rétroaction, l'évaluation, mais actuellement je pense que ça a été une bonne décision de participer parce que quand j'ai reçu l'invitation de X à la salle de classe j'ai eu peur parce qu'il y a des risques que les personnes ne comprennent pas (rire), mais j'ai décidé de faire ça.

Ces extraits montrent également que les participantes attendaient de nous une rétroaction écrite sur leur performance à l'oral et à l'écrit. Toutefois, lors de la présentation de la recherche, nous avons souligné notre attente quant à la participation à la recherche. Donner une rétroaction écrite sur les performances à l'oral et à l'écrit ne faisait pas partie des consignes de participation à la recherche.

Pour résumer les apports du journal d'apprentissage aux yeux des participantes du niveau 2, rappelons que c'était pour elles une opportunité pour pratiquer le français, pour partager leur préoccupation. En outre, le journal d'apprentissage a été un outil d'auto-évaluation de leur parcours leur permettant

d'identifier les changements qu'elles ont remarqués chez elles. Pour la rédaction du journal, par moments une participante a demandé l'aide de sa colocataire, une autre a consulté un dictionnaire et une autre a navigué sur internet. En plus, par le biais du journal d'apprentissage, les participantes ont là aussi pris conscience de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement, des impacts de leur socialisation langagière tant en classe de français qu'en dehors, du sens de leur apprentissage. En plus, il s'est avéré un outil leur permettant de mettre de l'ordre dans leur vie, compte tenu du fait qu'elles venaient d'arriver au Québec et également une stratégie pour faire face aux difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Enfin, la rédaction du journal a été facilitée par le fait que les thèmes abordés se rapprochaient de leurs préoccupations (Jeanneret, 2010).

3.2 Les apports du journal pour les participantes du niveau 3

Pour les cinq participantes, les moments de rédaction du journal d'apprentissage se sont déroulés en soirée:

Pour la rédaction du journal, c'est un bilan de la journée, je fais mes devoirs et donc j'essaie de résumer ce qui se passe dans cette journée. (Farida)

En outre, ayant acquis plus de bagages à l'écrit que les participantes de niveau 2, les participantes du niveau 3 ont vu dans la rédaction du journal un moment de rappel de leurs acquis. Voici le propos de l'une d'elles:

Je connais le français avant, mais il y avait quelques années que j'ai oublié les grammaires, c'était pour moi ça me rappelait, ça m'aidait de rappeler ce que j'avais su. (Francine)

En outre, pour Farida, la rédaction du journal d'apprentissage a été l'occasion de réfléchir davantage à sa motivation d'apprentissage:

C'est intéressant pas seulement dans le sens de recherche, motivation en général parce que je n'ai jamais pensé comme ça.

De plus, pour toutes les participantes, le moment d'écriture les a aidées à avoir une autre perspective de leur apprentissage, de leurs façons d'apprendre, d'améliorer leur apprentissage. En effet, le caractère réflexif de la rédaction d'un journal les a amenées à être conscientes de leurs erreurs et de leurs points forts et d'améliorer les points faibles:

C'est une façon de regarder-moi comment j'apprends, d'évaluer mes efforts si je pose assez d'efforts pour apprendre cette langue. Donc, c'était très intéressant parce que dès fois, on fait des choses, on apprend, on ne se rend pas compte de ce qu'on fait et ça me permet d'analyser plus profondément ce que je fais. (Farida)

Il me donnait un autre point de vue de ce que je fasse suffisant ou pas par rapport à l'apprentissage, je pourrai laisser si je ne comprends pas le thème, mais je prends l'effort, je prends le défi de résoudre ce problème donc, de résoudre cet exercice parce que si je ne comprends pas quelque chose ça va comme me chasser toujours et je vais avoir peur si je ne cherche pas à comprendre. Mais c'est ça, je fais l'effort de faire l'exercice d'écrire. (Francine)

Ainsi, le journal d'apprentissage est un outil permettant aux participantes de réaliser les défis de l'apprentissage du français, les efforts qu'elles ont déployés pour apprendre la langue française.

Il en est de même pour Farida sauf que pour elle, la réflexion dans la rédaction du journal n'est pas une compétence qu'elle a acquise lors de la participation à la recherche. Cette participante entretient un rapport de facilité avec l'écrit:

En général, je suis très réflexive dans ma vie et ça me vient facilement, mais des fois, on a des difficultés oui et il y a des fois qu'on ne veut pas penser. (Farida)

Par ailleurs, Françoise et Francine ont mis en évidence les caractéristiques de l'écrit par rapport à l'oral, soit la distanciation et la possibilité d'ajuster son propos:

Écriture ça va parce que quand je suis moi-même avec la feuille, avec le stylo je peux penser et je peux écrire tout ce que je sais qui est bon. Quand je parle avec quelqu'un, quand il me pose des questions et je dois répondre, je ne peux pas modifier ou ajuster tout ce que je veux dire, je dois répondre direct aux questions, mais j'écris est facile parce que je peux ajuster et je peux utiliser les mots, expressions, temps de verbes que je veux, que je connais, qui sont les mieux. (Françoise)

L'écriture est également un temps de réflexion. En effet, par l'attitude réflexive, la participante était amenée à analyser son processus d'apprentissage:

Savoir que je dois faire le journal c'est une attitude de réflexion constante que j'ai faite dans le processus, ce n'est pas le temps que je dois dépenser dans le journal c'est surtout l'attitude que je dois avoir quand je suis en classe de réfléchir qu'est-ce qui se passe, c'est parce que le journal invite à réfléchir. (Fabienne)

Outre l'aspect réflexif du journal, pour Farida, le journal l'a aidée à identifier les changements qu'elle a remarqués chez elle. Par exemple, Farida nous a confié qu'elle a constaté le fait de ne plus traduire de sa langue maternelle vers le français. En effet, elle et son conjoint aimaient comparer la structure des langues. Ils comparent le français et leur langue maternelle. Comme la structure de la langue maternelle de la participante est proche de la langue française, pour cette participante, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de «désapprendre et réapprendre» c'est-à-dire couper le lien avec sa langue maternelle sur le plan de la structure grammaticale pour apprendre le français. C'est pour cette raison que Farida

nous a donné une définition de ce qu'est apprendre une nouvelle langue en contexte d'immigration, surtout si la langue maternelle se rapproche du français:

Je crois que c'est incroyable parce qu'apprendre une langue c'est plus que les grammaires, les orthographes, les règles et les exceptions, il y a des autres choses qu'on doit découvrir l'âme de la langue et je trouve que cet outil, le journal, c'est un bon outil pour faire ça, pour réfléchir sur l'esprit de la langue.

Par ailleurs, le fait que nous sommes en tant que chercheure aussi femme immigrante a facilité les échanges lors des deux entrevues:

Je me sens très confortable, car il y a un lien entre toi et moi et aussi être le fait de deux femmes, bien sûr c'est un plus, femme immigrante (Fabienne)

Enfin, deux participantes nous ont indiqué l'intérêt du journal pour les autres personnes qui sont en train d'apprendre le français:

Je pense que c'est un bon outil d'apprentissage. Je crois que c'est très pertinent, car c'est aussi un exercice de langue, on doit faire une production écrite, c'est plus facile quand c'est un sujet connu, de notre intérêt, parler de sa propre vie, c'est très bon pour beaucoup de raisons. (Farida)

Par exemple, tu peux donner aux étudiants le journal la première semaine, comme tu as fait et on termine à la fin, car on est en train d'apprendre. (Fabienne)

Comme précédemment mentionné avec les participantes du niveau 2, la rédaction du journal d'apprentissage à travers les thèmes se rapprochant de leurs intérêts a facilité l'écriture.

Au terme de cette analyse liée à la tenue du journal d'apprentissage pour les participantes du niveau 3, il en ressort que l'ensemble des participantes a rédigé son journal en soirée en considérant cette opportunité comme un bilan de leur journée. Ensuite, comme elles ont acquis une certaine connaissance de l'écrit comparativement aux participantes du niveau 2, la rédaction du journal a été l'occasion d'un rappel de leurs acquis. En outre, le fait d'écrire les a aidées à réfléchir davantage à leur motivation d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, le français. En mettant en évidence les caractéristiques de l'écrit par rapport à l'oral, l'écriture leur a donné une autre perspective de leur apprentissage dans la mesure où, en écrivant, elles étaient conscientes de leurs erreurs dans leur apprentissage; en étant conscientes de leurs erreurs les plus fréquentes, elles ont pu améliorer leur apprentissage. De plus, l'écriture a aidé certaines à ne plus traduire de la langue maternelle vers le français. Par ailleurs, le fait que nous-même en tant que chercheure soyons femme immigrante semble avoir facilité l'échange lors des entrevues. Eu égard à ce qui précède, plusieurs participantes ont recommandé le journal d'apprentissage comme outil pour les apprenants qui sont dans leur première année d'établissement au Québec.

Pour conclure sur l'ensemble des données sur les apports du journal d'apprentissage tant pour les niveaux 2 que 3, plusieurs constats ressortent par rapport à leur trajectoire langagière. En général au niveau 2, les participantes semblent écrire moins qu'au niveau 3. En outre, quelques participantes du niveau 2 utilisent des stratégies pour ajuster leurs propos. Par exemple, le recours au dictionnaire, la navigation sur internet et la demande d'aide auprès d'une personne francophone, ce qui n'a pas été évoqué par les participantes du niveau 3. En effet, il ressort de cela que pour elles, ayant acquis plus de compétence à l'écrit, la rédaction du journal d'apprentissage a constitué un moment de rappel de leurs acquis. Par ailleurs, même si l'ensemble des participantes (sauf une) était à leur première année d'établissement au Québec, il se trouve que seules les participantes du niveau 2 ont souligné les apports du journal d'apprentissage face au défi de s'intégrer au Québec.

Après ce chapitre consacré à la présentation, à l'analyse et l'interprétation des résultats issus des entrevues auprès des neuf participantes à la recherche, et de l'étude de l'apport du journal d'apprentissage, nous nous attarderons dans le chapitre suivant à discuter de ces résultats en les confrontant aux éléments théoriques des premiers chapitres.

CINQUIÈME CHAPITRE LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans la section qui suit, nous discuterons des résultats de la recherche par rapport à cinq dimensions. Dès le départ, il importe de souligner que l'échantillon retenu (femmes immigrantes scolarisées) a facilité plusieurs aspects mentionnés dans la problématique. Toutefois, malgré leurs caractéristiques, elles ne sont pas exemptes des bouleversements culturels et identitaires liés à l'immigration.

Concrètement pour la discussion des résultats, nous effectuerons d'abord un tour d'horizon sur le projet personnel comme vecteur d'action. S'ensuit une discussion des résultats portant sur la reconfiguration identitaire au Québec vue à travers l'identité familiale, la protection de la culture d'origine et l'identité féminine. Ensuite, nous discuterons du rapport à la langue à travers le rapport à la langue française et le plurilinguisme. Par la suite, il sera question de la discussion des résultats quant à la place de l'écriture de la trajectoire langagière comme outil d'organisation de la vie en contexte d'immigration et outil de changement de comportement dans l'apprentissage. Pour boucler la discussion, nous suggérons les trois typologies de trajectoires langagières ressorties des résultats et de la discussion.

1. LE PROJET PERSONNEL, VECTEUR D'ACTION ET D'ACCOMPLISSEMENT

En étudiant l'importance du projet dans l'engagement en formation chez les adultes, Boutinet (1993) affirme que

Le projet est indissociable de l'action qu'il prépare et commence à réaliser: entre projet et action existe une implication réciproque: le projet inclut l'action dans la façon par laquelle il esquisse son profil à

venir; l'action inclut le projet qui en constitue l'un de ses moments indispensables: ce projet est justement fondateur de l'action. (p. 64)

À la base du projet personnel, l'être humain est considéré comme acteur de sa vie. En étant acteur de sa vie, il prend le contrôle de son destin, élabore des plans de vie, cherche à développer son autonomie, à avancer et à améliorer sa situation présente tant sur le plan personnel que professionnel. Ces actions prennent un sens qui lui est propre et ces actions tendent vers son accomplissement personnel. Ce sont tous ces éléments que nous avons voulu traiter tout au long de cette thèse. Particulièrement, nous avons choisi de nous pencher sur la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes scolarisées inscrites dans les cours de français et nouvellement établies au Québec lors de la collecte des données en automne 2012 et hiver 2013. La chercheure est femme immigrante, mais n'a pas suivi les cours de français étant donné que notre pays d'origine est francophone, nous avons voulu à travers cette thèse, souligner la place du projet personnel comme vecteur d'action et d'accomplissement dans la trajectoire langagière des participantes à la recherche.

Concrètement, lors du choix de l'approche qualitative et interprétative, nous avons voulu dégager la particularité du sens du vécu de chaque participante. Ensuite, pour le choix méthodologique qu'est la biographie langagière, nous avons voulu mettre en évidence les apports de la narration et de l'écriture de la trajectoire langagière. En effet, par la narration et l'écriture, le sujet se voit acteur de son histoire et de son action. En outre, quand nous avons campé notre posture épistémologique, nous avons posé, à l'instar de Kauffman (1996), cette conviction que l'être humain est acteur de sa vie, porteur de savoir qu'il faut saisir. Pour le cas de la présente recherche, le projet personnel et la motivation d'accomplissement sont des éléments intrinsèques à chaque femme immigrante tandis que leur socialisation langagière tant en classe qu'en dehors de la classe illustre leur comportement pour atteindre leur projet personnel et une image dynamique de leur motivation d'accomplissement. Comme la trajectoire langagière suit l'ordre espace/temps (tel que nous l'avons

expliqué dans la méthodologie), nous discuterons des résultats en fonction de ces paramètres. En bref, le projet soutient la recherche de continuité et de sens dans l'action de chaque individu.

1.1 Au pays d'origine: le projet d'immigration et l'apprentissage du français

Les moments de premiers contacts avec la langue française constituent des moments de première socialisation langagière en français. Que ce soit durant l'enfance ou à l'école, que ce soit choisi ou imposé par le cursus scolaire, ces premiers contacts avec la langue française façonneraient et fonderaient l'histoire de leur apprentissage de la langue française. Arrivées à l'âge adulte, elles ont formulé le projet d'immigrer au Québec, au moment où elles étaient encore dans leur pays d'origine. Les préparatifs administratifs pour l'immigration au Québec illustrent les actions qu'elles posent pour atteindre leur projet. Pour les femmes mariées ou avec enfant, le projet personnel s'inscrit dans un projet familial qu'est l'immigration au Québec. Pour ce faire, elles ont entrepris d'apprendre le français. Toutes les actions que chacune a entreprises illustrent ce désir d'atteindre le projet. D'abord, certaines s'étaient inscrites dans les Alliances françaises de leur pays d'origine et à quelques occasions déboursaient un cours privé de pratique de l'oral. D'autres ont choisi de travailler en autodidacte. Fin prêtes pour passer l'entrevue de sélection du Québec et après avoir réussi cette étape avec le certificat de sélection du Québec en main, certaines ont suivi les cours de français en ligne du gouvernement du Québec.

1.2 Au Québec: la temporalité et la perspective future

Chez nos participantes à la recherche, la temporalité par le changement de lieu se manifeste par le fait d'être physiquement au Québec. En outre, elles portent en chacune d'elles une perspective future à court terme très rattachée à leur insertion professionnelle. Concrètement, la possibilité de faire des liens avec les actions présentes (s'inscrire au cours de français, trouver des moyens pour mieux apprendre

et réussir le cours de français) démontre la perspective future (Nuttin, 1985) de nos participantes à la recherche. Cette perspective future illustre leur projet.

Ainsi, en ayant divers projets personnels tels le retour aux études, l'éducation des enfants, le travail dans leur domaine, à leur manière, nos neuf participantes à la recherche ont su se focaliser sur le présent en apprenant la langue française et en trouvant des stratégies pour pratiquer la langue française par la socialisation langagière dans et en dehors du cours de français. Leurs actions confirment les constats de Vatz Laaroussi (2009) dont il ressort que

Se remettre en projet, c'est ce que chacun fait après un changement majeur dans sa vie et ce qui permet de faire un lien entre le passé, le présent et l'avenir. Ce processus s'inscrit dès lors dans la fonction de continuité qui doit être remplie tant au plan de l'identité personnelle que collective. C'est aussi grâce à ce processus que chacun se sent acteur de sa vie et que déterminent les espaces de contrôle, ceux sur lesquels l'acteur a une certaine maîtrise, ceux à travers lesquels se développe son autonomie. (p. 217)

Chez nos participantes, leur projet personnel constitue des ponts entre leur passé et leur insertion personnelle, sociale et professionnelle au Québec. Guilbert (2008) a observé que chez des femmes immigrantes installées au Québec, le projet d'étude et d'immigration s'inscrit dans leur trajectoire migratoire.

Par ailleurs, le fait que l'ensemble des participantes vise à travailler dans leur domaine confirme les constats de Helly, Vatz Laaroussi et Rachédi (2001) qui soulignent que, «les immigrés les plus hautement scolarisés concevaient plus l'émigration comme une continuité de leur expérience et de leur apprentissage professionnels.» (p. 15)

Le projet personnel accompagné d'une motivation d'accomplissement guidait leur comportement lors de la socialisation langagière dans et en dehors de la classe de français.

1.2.1 La socialisation langagière dans les cours de français

Devant les difficultés liées à la langue française, les participantes à la recherche étaient en processus de recherche de solution soit par une rencontre avec les enseignants, soit par le temps investi dans l'apprentissage, soit par la consultation de sites internet pour améliorer la phonétique et la grammaire. Ces réponses illustrent les comportements de l'individu (Nuttin, 1985). Ainsi, ni l'âge ni les difficultés liées à l'apprentissage du français tel que souligné par Cardu et Sanschagrin (2002) n'ont empêché ces femmes à apprendre le français.

Pour ce qui est des activités confiées à l'animateur lors des visites culturelles, des apprentissages de la vie culturelle au Québec, les résultats concordent avec ce que Pochon-Berger (2010) nomme l'apprentissage des savoirs de nature pratique, ou l'acquisition des savoir-faire comme le souligne De Pietro (2002). De plus, l'apprentissage des codes culturels au Québec confirme l'observation de Moldoveanu (2007). En effet, citant les travaux de Godin et Renaud (2005), elle souligne que «la francisation conduit à l'acquisition, en plus des compétences langagières, de compétences interculturelles, que les immigrants maitrisant le français langue seconde avant leur établissement au Québec n'ont pas la chance d'acquérir.» (p. 118)

Comme l'ensemble (sauf une) des participantes était à leur première année d'arrivée au Québec et qu'elles fréquentaient le cours de français à temps complet cinq jours par semaine, l'enseignant ainsi que l'animateur étaient pour elles à la fois des passeurs culturels et des transmetteurs de savoir. Ces constats s'inscrivent dans les observations de Bange, Rita et Griggs (2005) et de Giacomi (2006) sur le rôle du

locuteur de la langue cible comme étant le médiateur entre l'adulte et la société d'accueil.

Arrivées au Québec, les participantes étaient confrontées dans les cours de français à un nouveau mode d'acquisition de connaissances et d'entrée en relation avec les enseignants et les autres étudiants, soit l'approche communicative. Devant cette situation, les facteurs facilitant l'apprentissage en classe, les relations avec l'administration, avec les enseignants et les autres étudiants, le travail en équipe, les activités offertes en classe, l'activité avec l'animateur et le sens de l'apprentissage semblent faciliter l'adaptation à cette nouvelle trajectoire. Il semble que les changements insécurisants causés par l'adaptation à un nouveau système d'apprentissage et de relation avec l'enseignant (Solar, 2001) ont été palliés par ces facteurs mentionnés préalablement. Ce que Baroni et Jeanneret (2008) ainsi que Molinié (2005) rapportent quant à la définition de la trajectoire a été confirmé par les données de la recherche. En effet, selon eux, la trajectoire est aussi en lien avec le changement de paradigme d'enseignement/apprentissage.

1.2.2 Le projet personnel et le sens de l'apprentissage en classe

«C'est un défi (l'apprentissage du français)», voilà un mot qui revient à plusieurs reprises dans les propos de nos participantes concernant le sens qu'elles donnent à leur apprentissage. Justement, ce défi vise la compréhension des facettes de la société québécoise, le respect de sa valeur (entre autres le fait de parler français). En outre, une des manifestations individuelles du sens de l'apprentissage pour chacune des participantes réside dans la conscience du changement de comportement tant sur le plan psychologique (plus de confiance en soi, penser en français), que sur le plan de l'apprentissage, constats sur les stratégies d'apprentissage efficace (écoute). Dans ce cas, le sens vient qualifier le projet personnel social (Boutinet, 1998) et sous-tend la motivation d'accomplissement (Nuttin, 1985). Ainsi, le sens combine et illustre tous les efforts qu'elles ont déployés dans l'apprentissage du

français. Enfin, chez nos participantes, l'apprentissage, l'expérience de vie ainsi que le projet personnel sont reliés. Moldoveanu (2007) a constaté que l'apprentissage de l'adulte et l'expérience de vie sont rattachés.

Le fait que chaque participante attribue du sens à son apprentissage selon ses attentes et l'évaluation de son parcours est ainsi conforme aux études de Charlot (2005), De Léonardis, Laterrasse et Hermet (2002), dans le sens où à travers le projet personnel, la femme immigrante était en mesure de relier son vécu personnel (projet personnel), son apprentissage avec son intégration au Québec. Dans ce cas, le sens permet une appropriation personnelle du monde et du rapport avec les autres. La personne n'est plus dans le passif, mais dans l'actif et les attentes par rapport aux enseignants ou aux administrations tendent à diminuer. En outre, l'attribution de sens dans l'apprentissage vient répondre aux questionnements de Jeanneret (2010) sur l'importance d'un panel, d'un outil qui permet de lier réaménagement identitaire, sens de l'apprentissage et choix de parler le français. Au final, l'attribution de sens dans l'apprentissage semble atténuer les difficultés liées à la fragmentation identitaire lors de l'immigration.

Par ailleurs, les participantes à la recherche n'ont pas parlé de l'écart entre ce que l'enseignant offre et les attentes qu'elles pouvaient avoir à l'égard de l'administration quant à leur apprentissage (Griggs, 2007). Précisément, le fait d'avoir un projet personnel, de donner un sens à son apprentissage semble diminuer voire, annuler l'attente vis-à-vis de l'enseignant et de l'administration. Toujours, en s'appuyant sur l'étude de Griggs (2007), il semble que nos résultats diffèrent de ceux de Moldoveanu (2007). En effet, dans les résultats observés par cette dernière, les insatisfactions des adultes participant à la recherche étaient basées sur l'évaluation de leurs compétences langagières, des formules pédagogiques et de la structure du cours, questions que nous n'avons posées aux participantes à la recherche. Cependant, à la lumière des réponses, plus précisément à la section sur le sens de l'apprentissage en

classe, nous pouvons avancer que l'attribution du sens aux actions influencerait les attentes par rapport aux offres de francisation.

1.2.3 Le projet personnel et la salle de classe comme une communauté de pratique

Dans notre cas, il s'agit de femmes immigrantes de différentes nationalités dont l'objectif spécifique est l'apprentissage et une certaine maîtrise de la langue française. Rappelons au passage que nos participantes à la recherche fréquentaient le cours de français cinq jours et demi par semaine. Concrètement, ayant un même but qu'est celui d'atteindre une certaine maitrise du français, nos participantes à la recherche s'entraidaient lors du travail en équipe et dans les échanges interpersonnels (se corriger, etc.). En outre, les femmes immigrantes apprenaient à la fois le français, mais également les codes culturels en vigueur au Québec par l'interaction avec les autres. En plus, lors des activités en classe, les participantes à la recherche se respectaient et adoptaient des attitudes de tolérance les unes envers les autres.

Par ailleurs, en dehors de la maison, le projet personnel comme vecteur d'action se manifestait dans la socialisation langagière en français.

1.2.4 L'autonomie et le sentiment d'appartenance à la société québécoise

D'un côté, l'autonomie, l'augmentation de l'estime de soi et de la confiance en soi grâce à une meilleure maitrise de la langue ressortent de nos résultats. En effet, les résultats montrent que maîtrisant mieux le français, elles ont pu davantage vaquer à leurs occupations quotidiennes. À titre d'exemple, avant de suivre le cours, les conjoints accompagnaient certaines participantes pour servir d'interprète (aller à l'épicerie, etc.). Même si plusieurs visions existent quant à la définition de la littératie: littératies multiples (Masny, 2005), maîtrise de tous les signes (oral, écrit, etc.) (Vanhulle et Schillings, 2005), les résultats et interprétations s'inscrivent dans ce que Barré-De-Miniac, Brissaud et Rispail (2004) et Vanhulle et Schillings (2005)

avancent c'est-à-dire la maîtrise des compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique comme des outils socioculturels permettant de développer son identité et son rapport au monde. En effet, selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), le terme littératie est défini comme l'«aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités» (p. 841).

Pour ce qui est de l'augmentation de l'estime de soi, la participante avec bébé a pu bien se préparer à l'arrivée de son bébé parce qu'elle pouvait parler en français. À certains endroits, elle se sentait l'égale de toutes les autres futures mamans parlant le français. De leur côté, apprendre le français a permis aux participantes avec enfants de suivre l'éducation de ces derniers en discutant avec leurs enseignants par exemple. Nos résultats convergent ainsi avec l'observation de Jeanneret (2010) qui a remarqué que la trajectoire «paraît centrale pour saisir les liens entre réaménagements identitaires dus à l'arrivée en pays francophone et amélioration des compétences en français.» (p. 42).

De l'autre côté, une meilleure maîtrise de la langue française dans les activités personnelles et les activités sociales procurait aux participantes un sentiment d'appartenance à la société et la possibilité de création de réseaux. Concrètement, pouvoir suivre l'éducation de leurs enfants, aller à des réunions de parents et faire du bénévolat sont des indicateurs de leur participation sociale. Ceci confirme ce que la publication du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (1990) mentionnait quant aux rôles de la connaissance de la langue française dans la participation sociale et dans le sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Ainsi, nos résultats s'inscrivent dans les idées avancées par la publication sur le rôle du français comme «un instrument de communication essentiel, mais aussi un symbole commun d'appartenance à la société québécoise.» (p. 8). De Pietro (2002), Pekarek Doehler (2000) et Pochon-Berger (2010) vont dans le même sens lorsqu'ils soulèvent

dans leurs études le rôle de la langue dans la socialisation langagière d'une part par son lien avec la construction des réseaux sociaux lors de la participation à des activités sociales et d'autre part, par l'apprentissage des connaissances pratiques de la vie de tous les jours. Enfin, en contexte d'intégration où tous les réseaux sont à construire (Rachédi, 2010), les participantes à la recherche ont réitéré l'importance de la socialisation langagière en dehors de la maison.

Chez les participantes mariées sans enfant, l'appui du conjoint a favorisé leur socialisation langagière. Également, il semble que le statut matrimonial influence la participation à des activités en français, en dehors de la maison. Ces résultats corroborent avec ce que Cardu et Sanschagrin (2002) ont observé quand elles ont étudié la situation des femmes en contexte d'immigration qui doivent à la fois gérer la vie familiale et trouver du temps pour apprendre.

En outre, nos résultats révèlent que nos participantes souhaitent un contact privilégié avec les francophones. De même, les attitudes de celles qui n'ont pas d'amis francophones et qui souhaitent en avoir pour être leur mentor vont dans le sens des observations d'Amireault (2007).

Par ces observations, nous croyons avoir répondu aux questionnements soulevés par Pagé et Lamarre (2010). En effet, ils se sont posé la question suivante: «de façon générale, que savons-nous du sens que les immigrants attachent à l'usage du français? Le français occupe-t-il une place dans leur lien d'ancrage dans la société québécoise?» (p. 37)

Au terme de la discussion des résultats sur le rôle du projet personnel comme vecteur d'action, nous avons souligné que la possibilité de se projeter dans l'avenir constitue le véhicule pour propulser l'individu, en l'occurrence la femme immigrante, à se concentrer sur le présent en apprenant la langue du pays d'accueil et en trouvant des moyens d'atteindre leur projet personnel lors de la socialisation langagière. C'est

ce projet personnel qui leur a permis de donner du sens à leur action (depuis le pays d'origine) jusqu'à l'installation au Québec. En outre, c'est le projet personnel qui a favorisé cette continuité entre la vie dans le pays d'origine et la vie dans le pays d'accueil. En effet, le projet personnel a permis la continuité face à la rupture identitaire et culturelle par le fait que les participantes ont su donner du sens à leur action.

Ces constats confirment que le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière de nos participantes à la recherche s'inscrivent dans le principe de l'andragogie (Knowles, 1990).

Comme nous avons interrogé des femmes immigrantes venues au Québec, avec leur mari ou avec leur mari et leurs enfants, la section qui suit traite de la reconstruction identitaire au Québec.

2. LA RECONFIGURATION IDENTITAIRE AU QUÉBEC

Nous commencerons la discussion des résultats par la trajectoire langagière et l'identité familiale, suivrons la trajectoire langagière et la protection de la culture d'origine et enfin la trajectoire langagière et l'identité féminine. En effet, Helly *et al.* (2001) soulignent que l'immigration

est sous-tendue par la volonté de maintenir le sens d'une continuité, selon une dynamique fondamentale de toute identification personnelle et de toute recomposition culturelle. Et le désir de reproduire certaines pratiques, valeurs et mémoires, familiales, sociales, voire nationales, constitue [...] un aspect de tout projet migratoire. (p. 2)

Dans le but de maintenir cette continuité, en contexte d'intégration, la stratégie permet de mettre en évidence l'histoire personnelle de l'individu et son quotidien dans le pays d'immigration (Vatz Laaroussi, Lessard, Montejo et Viana,

1995). De ce fait, à l'instar de ces auteures, la section qui suit mettra en évidence les stratégies identitaires des participantes à la recherche. En effet,

la notion de stratégies identitaires [...] recouvre la mise en œuvre, de manière active et mouvante, de comportements, de représentations et d'attitudes souvent intriquées, parfois contradictoires, qui remplissent plusieurs fonctions psychosociales. De manière essentielle, ces stratégies permettent aux individus et aux collectifs qui en usent: 1) l'adaptation à des situations nouvelles (le savoir-faire et le savoir-être); 2) l'insertion sociale (la place et le statut ainsi que le bénéfice qui va de pair); et 3) l'acculturation. (Vatz Laaroussi *et al.*, 1995, p. 32)

2.1 La trajectoire langagière et l'identité familiale

Comme l'ensemble de nos participantes a émigré aux Québec en ayant leur résidence permanente en main, dans ces conditions leur projet d'immigration est un projet préparé si on se réfère à Helly *et al.* (2001). En plus, comme la scolarité est le principal critère parmi les critères de sélection, le projet d'immigration a été davantage un projet de couple, un projet familial. Ce projet d'immigration préparé se manifeste entre autres par la formulation de projets personnels (retourner aux études, s'outiller en français pour mieux suivre l'éducation des enfants, travailler dans leur domaine, etc.). Précisément, les actions entreprises pour apprendre le français depuis le pays d'origine jusque dans et en dehors des cours de français illustrent ce projet préparé. Il n'est pas sans rappeler que leur province de destination qu'est le Québec favorise l'utilisation du français. En outre, même si aucune question explicite n'a été posée aux participantes sur la situation de leur pays, il y a lieu de supposer que leur immigration et la formulation du projet personnel visaient chez elles un développement personnel et social. En effet, Helly *et al.* (2001) soutiennent qu'

une émigration désirée et planifiée, indépendante ou par parrainage, correspond, quant à elle, à un projet migratoire visant une promotion sociale et professionnelle pour soi ou les enfants, à l'évitement d'un mode de vie ou d'un contrôle social ou familial dans le milieu d'origine, ou/et à une volonté de reconstituer une vie familiale. Elle

s'enracine dans de fortes aspirations de mobilité sociale, d'autonomie personnelle ou/et de maintien d'une unité familiale ou d'une lignée. (p. 2)

Projet d'immigration préparé ou pas (ce qui n'est pas le cas chez les réfugiés), l'immigration vise aussi un développement personnel et professionnel selon Amireault et Lussier (2008). Plus particulièrement en contexte d'immigration, la famille est le noyau principal pour puiser les forces en vue d'affronter les difficultés liées à l'intégration (Vatz Laaroussi, 2009). De ce fait, d'après l'analyse de Vatz Laaroussi (2009), étudier l'identité familiale consiste à mettre en évidence la particularité de chaque famille immigrante, à souligner leur stratégie de résilience. Selon cette auteure,

la résilience renvoie en général à la capacité de l'individu de faire face à une difficulté ou un stress important, de façon non seulement efficace, mais susceptible d'accroître sa capacité de réagir plus tard à une autre difficulté. (p. 216)

En effet, ayant étudié la mobilité des familles immigrantes dans une perspective constructiviste et interactionniste, Vatz Laaroussi (2009) s'est penchée sur les récits de vie, sur l'histoire de mobilité des familles immigrantes et réfugiées au Québec pour comprendre et mettre en évidence leurs stratégies pour affronter les difficultés d'intégration (recherche de travail). Ces stratégies renvoient aux outils, actions, attitudes adoptées par ces immigrants pour s'insérer socialement.

Toujours selon Vatz Laaroussi (2009), les familles immigrantes et réfugiées venues au Québec utilisent différents types de résilience pour affronter les difficultés liées au processus d'adaptation dans le pays d'accueil: réseaux amicaux, à l'église, les forums de discussion sur le net, etc. Les réseaux d'entraide varient d'un groupe ethnique à l'autre. Ces immigrants investissent différemment l'espace et le temps. Ainsi, les frontières géographiques n'existent plus. La stabilité économique

conditionne la mobilité de ces immigrants. En effet, pour cette auteure, en investissant les espaces et le temps, les immigrants utilisent des stratégies qui démontrent leur résilience.

Plusieurs éléments gravitent autour de cette dynamique familiale: l'histoire familiale, l'éducation des enfants, le rôle respectif de chacun des conjoints, la place des enfants, la conciliation étude-famille, le réseau social, etc. En nous inspirant de ces composantes retenues par Vatz Laaroussi (2009), nous discuterons des stratégies de reconstruction identitaire des familles de nos participantes.

Concernant l'histoire familiale, nos résultats montrent qu'elle se manifeste par la protection de l'identité culturelle en parlant la langue maternelle à la maison soit avec le mari, soit avec les enfants. En effet, en parlant leur langue maternelle, le couple transmet la mémoire familiale. Il en est de même pour les enfants à qui les parents apprennent leur langue maternelle. Ces stratégies servent à la fois à maintenir le lien avec la famille restée au pays d'origine et la continuité de l'histoire familiale.

Quant à l'éducation des enfants, pour les deux participantes qui ont immigré avec leur mari et leur enfant, lors de leur arrivée au Québec, leur conjoint les a aidées dans l'éducation des enfants. En effet, comme la grande famille est restée dans le pays d'origine, il semble que le rôle de l'éducation familiale n'était plus attribué à la femme. En effet, aucune des participantes n'a souligné de conflit lié aux changements de rôle dans l'éducation des enfants (même si aucune question spécifique n'a été posée à ce sujet). Ce que Cardu et Sanschagrin (2002) ont constaté sur la place de la femme par rapport à l'éducation des enfants et aux dynamiques relationnelles entre homme et femme n'était pas visible chez nos participantes. On peut émettre comme hypothèse d'explication des faits observés chez nos participantes le lien avec leur projet d'immigration préparé (à la base reliée avec le niveau de scolarité) et le dynamisme pour la réussite du projet d'immigration. Dans ce cas, notre hypothèse rejoint les constats de Helly *et al.* (2001) qui mentionnent que

le rôle des niveaux de scolarité des conjoints conduit à réfléchir sur l'influence de l'appartenance sexuelle dans les processus de transmission. Contrairement à ce que plusieurs études ethniques montraient à propos de courants d'immigration plus anciens, la transmission n'est pas qu'une affaire de femme et elle n'est pas toujours sexuée. L'enquête a permis de constater combien la transmission est affaire de couple et combien les deux parents s'accordent sur son contenu, ses objectifs et ses modalités. (p. 126-127)

Quant à la place des enfants dans la dynamique familiale, les résultats de notre recherche montrent que les enfants d'un couple qui ont fréquenté la classe d'accueil ont aidé leurs parents dans l'apprentissage du français. Il importe de préciser qu'ils étaient étonnés de voir leurs parents apprendre le français au même titre qu'eux au lieu de travailler.

Concernant la garde de leur bébé, elles les ont envoyés dans des garderies francophone ou anglophone compte tenu du fait que la majorité fréquentait un quartier multiethnique de Montréal. Signalons au passage que les frais de garde pour les bébés sont à la charge du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC)¹²compte tenu du fait qu'elles étaient inscrites à une formule de cours à temps complet. Nos résultats montrent que le choix de la garderie dépendait de la disponibilité de celle-ci et non de la langue utilisée à la garderie. De leur côté, un couple dont la langue maternelle est l'anglais a décidé de scolariser ses enfants en anglais même si leurs enfants ont fréquenté la classe d'accueil lors de leur arrivée au Canada quelques années auparavant.

Quant à la conciliation famille-étude, elle semble moins ardue selon les données de notre recherche. Cette situation vient du fait que l'ensemble des

http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/aide-financiere/allocation-garde.html

participantes ne travaillait pas au moment de la recherche, compte tenu du fait qu'elles fréquentaient un cours de français à temps complet. De plus, même si trois participantes avaient des enfants, les autres n'avaient pas d'enfant à charge ce qui diminue fort probablement les charges de travail à la maison.

Quant aux réseaux amicaux en dehors de la maison, les résultats de la recherche font émerger deux cas de figure. Il importe de rappeler que huit participantes étaient à leur première année d'établissement au Québec et une était au Québec depuis plus de 3 ans. D'une part, certaines participantes préfèrent fréquenter des amis du même pays qu'elles. Cette stratégie vise deux objectifs. D'abord, celui de la recherche de stabilité affective lors de l'établissement dans un nouveau pays. Ensuite, celui de mieux connaître le fonctionnement de la société d'accueil par le partage d'expériences migratoires. Malgré cette tendance à s'orienter vers la communauté d'origine, ces participantes avaient l'intention d'avoir des contacts rapprochés avec des francophones du Québec, mais seulement quand elles seront plus stables économiquement. D'autre part, quelques participantes préfèrent et recherchent une relation rapprochée avec les francophones du Québec pour faciliter leur intégration. Ces cas de figure, ce désir de rapprochement avec les francophones ont été observés dans les études d'Amireault et Lussier (2008) également.

À part la reconstruction identitaire sur le plan familial, la reconstruction identitaire au Québec se manifeste également dans la protection de la culture d'origine.

2.2 La trajectoire langagière et la protection de la culture d'origine

Les résultats de la thèse montrent que l'utilisation de leur langue maternelle a été pour ces femmes, une manière de défendre leur culture. Ces identités culturelles se manifestent dans les aspects culinaires et les traditions. Nos résultats corroborent avec ceux d'Amireault (2008), qui souligne que «la langue et, plus généralement, les

représentations constituent un véhicule de la culture et, du même coup, un marqueur de l'identité culturelle.» (p. 15)

Les femmes avec bébé et enfants qui ont participé à notre recherche ont insisté sur leur rôle en tant que porteur de leur culture. Se référant à Vatz Laaroussi (2001), il semble qu'à travers l'utilisation de la langue maternelle, la femme transmet la mémoire familiale. Nos constats vont dans le même sens en ce qui concerne la place de chaque membre de la famille dans la transmission de la mémoire familiale. En effet, cette auteure a remarqué que

le rôle de la femme souvent prioritaire dans la transmission de la mémoire familiale dans les sociétés traditionnelles et toujours mises de l'avant dans les sociétés modernes semble [...] fortement mêlé avec celui rempli par les hommes et par les enfants eux-mêmes. (Vatz Laaroussi, 2001, p. 199)

De ce que nous avons mis en évidence par rapport à l'utilisation de la langue maternelle, aux impacts du projet préparé et du rôle des enfants dans les familles de nos participantes nous amène à émettre l'hypothèse qu'au même rang que la femme, l'homme et les enfants participent à la transmission de la mémoire familiale.

Autrement dit, la langue maternelle devient le véhicule pour se souvenir de leur histoire et de leur culture. Il importe de rappeler que les participantes mariées avaient un conjoint du même pays qu'elles. Même si l'objet de la recherche concerne seulement les femmes immigrantes, l'homme semble jouer également un rôle dans la protection de la culture d'origine (Vatz Laaroussi, 2001). En effet, selon elle, «cette responsabilité de l'histoire et de la mémoire partagée par les parents est souvent présentée par eux comme un devoir envers leurs enfants. C'est pour eux et pour les générations à venir que se construit, se transmet et s'enjolive cette mémoire.» (*Ibid.*, p. 199). Le recours à la langue maternelle visait à protéger leur langue et leur culture. En effet, par l'apprentissage de leur langue maternelle, les enfants nés au Canada

inscrivent leur comportement dans la continuité de la mémoire familiale et également dans le maintien des réseaux familiaux restés dans le pays d'origine. Par ailleurs, même si l'utilisation de la langue maternelle s'inscrit dans les rapports affectifs chez les conjoints de même nationalité et n'ayant pas d'enfant, il s'avère que cette stratégie s'insère également dans la protection de la culture d'origine. Encore, Siguan et Mackey (1986) soulignent que recourir à la langue maternelle est une manifestation d'un sentiment d'appartenance à sa culture.

Par ailleurs, dans la socialisation langagière en classe, l'identité culturelle se manifeste aussi lors des activités en classe. En effet, les participantes à la recherche présentaient leur culture d'origine à travers des activités et de travail en équipe. Dans cette situation, la connaissance de la langue française favorise le partage de leur culture comme étant également un outil d'affirmation des cultures d'origine de chaque participante.

Pour terminer cette section, il importe de préciser que nous n'avons pas remarqué dans notre analyse ce que Schieffelin (2007) a rapporté quant à la possibilité de perte de sa langue maternelle au profit de la nouvelle langue lors de la socialisation langagière. À notre avis, cette situation vient du fait que lorsque nous les avons rencontrées, elles étaient dans leur première année d'établissement au Québec. Toutefois, il serait imprudent d'avancer qu'une longue résidence au Québec favoriserait la possibilité de la perte de la langue maternelle chez les immigrants au profit de la langue française.

Par ailleurs, en tant qu'individu à part entière, l'usage du français ou de la langue maternelle révèle l'identité de chaque femme.

2.3 La trajectoire langagière et l'identité féminine

Les actions que chaque participante à la recherche a entreprises pour parler le français confirment le rôle des enjeux du genre dans l'apprentissage et la socialisation dans une communauté nouvelle (Baroni et Jeanneret, 2008; Jeanneret, 2010; Norton 1995). En effet, l'usage d'une langue n'est pas neutre et il véhicule plusieurs identités (Bourdieu, 1982; Roberts et *al.*, 1999). De plus, «l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage.» (Gumperz, 1989, p. 14). Et à certains endroits, il y a une différence dans le genre lors de la reconstruction identitaire (Piller et Pavlenko, 2001).

L'identité féminine se manifeste dans plusieurs situations tant dans la socialisation dans et en dehors de la classe de français.

Rappelons que lors de la socialisation langagière, le lieu, l'identité, la pratique discursive jouent un grand rôle (Schieffelin, 2007). L'identité est à la base du sens de l'action chez l'individu et variable selon les actions et les expériences de la personne (Camilleri *et al.*, 1990), Mucchielli (1994).

Pour s'affirmer socialement ou personnellement, nos participantes à la recherche ont adopté différents statuts et rôles. Ces observations s'alignent avec celles de Norton (1995) sur le rôle de la subjectivité dans les comportements de ces femmes. La subjectivité s'applique dans les différents statuts et rôles adoptés par un individu pour s'affirmer socialement ou personnellement. Weedon (1987) est allée plus loin en mentionnant que la subjectivité est intimement liée à l'identité. Selon elle, l'identité et la subjectivité jouent un grand rôle, surtout pour les femmes, dans la mesure où certaines sont arrivées à changer de statut social par le discours (une femme peut être à la fois, une mère au foyer, une femme de carrière selon le discours qu'elle avance et les actions qu'elles posent). En effet, les participantes à notre recherche vivaient une reconstruction identitaire où le genre, la culture et

l'individualité de chaque femme interfèrent. Autrement dit, elles étaient à la fois femmes au foyer, protectrices de leur culture, collègues de classe, apprenantes de langue, citoyennes. Ainsi, l'identité de ces femmes varie selon les actions qu'elles posent, leur statut matrimonial et les enjeux de la communication.

Au terme de la discussion des résultats sur la reconstruction identitaire au Québec, il ressort de cela que chaque famille a ses propres dynamiques. Toutefois, le point commun vient du fait que le projet d'immigration est un projet préparé et que chaque membre de la famille participe aux avancements de ce projet préparé. En outre, l'utilisation de leur langue maternelle manifeste une protection de leur culture d'origine et également un outil pour la continuité de la mémoire familiale. Enfin, elles adoptaient différentes identités selon le lieu, la personne, les enjeux de la communication et leurs objectifs personnels.

Au moment de leur reconstruction identitaire au Québec (dans leur première année au Québec) et lorsqu'elles étaient encore dans leur pays d'origine, les participantes à la recherche entretenaient un rapport particulier à la langue, c'est ce qui constitue la prochaine section de la discussion des résultats.

3. LE RAPPORT À LA LANGUE

Le rapport à la langue recouvre des aspects cognitifs, subjectifs et affectifs (Perregaux, 2002). Nous avons dégagé le rapport à la langue à travers nos choix méthodologiques. En effet, une double exploitation est possible de la biographie langagière (Simon et Thamin, 2009). D'abord, le chercheur étudie la trajectoire langagière de l'apprenant en se penchant entre autres sur son rapport à la langue. Ensuite, l'apprenant lui-même pose un regard réflexif sur son apprentissage et les raisons d'usage des langues qu'il a rencontrées tout au long de sa trajectoire langagière.

Ainsi, nous entamerons la discussion des données par le rapport à la langue française durant leur trajectoire langagière avant de venir au Québec et lors de leur installation au Québec. Par la suite, nous traiterons de leur plurilinguisme en mettant en évidence les manifestations de leur plurilinguisme et les raisons du choix de parler une ou plusieurs langues.

Signalons au départ que, même si la biographie langagière permet au chercheur de mettre en évidence quelques traces d'influence des langues en contact (Simon et Thamin, 2009 citant Kilanga Musinde, 2006), les questions des entrevues pour la présente recherche n'étaient pas centrées sur ces aspects. En outre, il importe de préciser que la langue de l'entrevue de recherche a été exclusivement la langue française même si les participantes pouvaient écrire leur journal d'apprentissage dans leur langue maternelle, mais qu'à la fin aucune ne s'est prévalue de cette consigne. Précisément, il ne sera pas question des rapports de domination entre leur langue maternelle et la langue française lors de l'apprentissage de langue française puisqu'aucune question n'a été posée sur ces aspects. Concrètement, notre recherche était davantage orientée sur les différents moments de contact avec les langues et l'utilisation de la langue française en fonction de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière.

3.1 Le rapport à la langue française

Le rapport à langue semble être en lien avec plusieurs variables. Chez Amireault et Lussier (2008) en empruntant à Bourdieu (1982) et à Zarate (1993), il semble que le rapport à la langue dépend des représentations culturelles de la personne. Rappelons que les représentations culturelles dirigent les conceptions qu'une personne a des autres cultures et des autres personnes. Bautier (2002), quant à elle, évoque davantage la place du sens lors qu'on évoque la notion de «rapport à». De son côté, Cognigni (2008) utilise le terme autoreprésentation de la langue

maternelle. Pour sa part, Perregaux (2002) parle davantage du rapport affectif et cognitif avec l'apprentissage de la langue.

3.1.1 Le français: langue de souvenir, d'enseignement et de projet d'immigration

Concrètement, pour les participantes des niveaux 2 et 3 de notre recherche, le point convergent, c'est le contact avec la langue française que ce soit par choix personnel ou parce que c'est inscrit dans le programme scolaire. Le point divergent c'est le fait qu'une participante du niveau 2 a relaté le lien avec le souvenir d'enfance. Lors de la préparation du projet d'immigrer au Québec, huit participantes ont vu dans le fait d'apprendre le français un outil pour concrétiser leur projet d'immigration. La dernière participante a immigré au Québec pour rejoindre son mari anglophone.

Quant aux interlocuteurs, personnes significatives durant leur apprentissage, ce sont la mère, les enseignants dans les écoles secondaires, les professeurs dans les Alliances françaises, les professeurs privés qu'elles ont payés pour les aider à pratiquer le français, les tuteurs des cours de français en ligne.

Ces données mettent en évidence le rôle du choix personnel, du milieu environnant et du projet personnel dans le rapport à la langue, surtout lorsque la personne est encore dans son pays d'origine. En outre, ces données montrent la place de la langue française au niveau international. Sa connaissance semble être le passeport pour réaliser des projets personnels. Ces observations s'inscrivent dans celles de Adami (2008), Amireault et Lussier (2008), Beacco (2008) et Cardu et Sanschagrin (2002) qui soulignent l'importance de la connaissance, de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans le processus d'immigration et d'intégration. Dans aucun cas le français n'était la langue de colonisation.

3.1.2 Le français: langue d'intégration

Quant au rapport à la langue lorsque les participantes sont établies au Québec, elles ont appris le français par choix. Ce choix vient des rôles qu'elles accordent à la langue française. Les points convergents entre les réponses des participantes sont le rapport avec la langue française en tant qu'outil facilitant la réalisation de leur projet personnel, un outil pour entrer en contact avec l'enseignant, les animateurs, le personnel administratif et les autres étudiants. Également, la langue française est un outil de partage de sa culture et de cohésion du groupe. En étant un facteur de cohésion sociale (Pagé, 2011) ou un outil d'appartenance à la société et un outil de communication (Gouvernement du Québec, 2008), la connaissance de la langue française favorise la création des liens personnels, sociaux et professionnels (Rachédi, 2010).

De leur côté, les participantes du niveau 3 ont entretenu un rapport psychologique avec la langue française dans la mesure où la maîtrise de cette langue leur a permis une plus grande confiance en elles. Par contre, les participantes du niveau 2 ont vu dans la langue française un outil de dévoilement de soi et d'apprentissage sur soi. Ce rapport avec la langue française se manifeste par une plus grande aisance à prendre la parole, une plus grande autonomie.

En ce qui a trait au rapport à la langue en dehors de la salle de classe de français, l'ensemble des participantes a vu dans la langue française un outil de renforcement de leur apprentissage. À notre avis, comme les participantes mariées l'étaient avec une personne de même nationalité qu'elles (n=7), l'alternance avec la langue française à la maison visait à renforcer les acquis en classe. Après le devoir à la maison, le rapport à la langue française est passif dans la mesure où il est réduit à l'écoute des médias francophones.

En dehors de la maison, elles entretiennent un rapport utilitaire avec la langue française. Également, par les divers moments d'utilisation de la langue française, elles étaient en train d'établir un rapport d'identification et d'appartenance en tant que membres de la société dans laquelle elles étaient en train de s'établir (Gouvernement du Québec, 2008). Ce qui différencie les participantes du niveau 2, c'est qu'elles ont vu dans la maitrise de la langue française, un moyen d'être plus autonome, plus en confiance, dans les activités en dehors de la maison.

Pour elles, au Québec, les interlocuteurs et les personnes significatives sont les personnels administratifs, les enseignants, les animateurs et les autres étudiants. À la maison, c'est leur conjoint respectif par le soutien qu'il leur apporte. À l'extérieur de la maison, ce sont les personnes rencontrées soit à l'épicerie, à l'école des enfants, dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) et lors des activités sociales.

Leur rapport à la langue varie selon l'espace, le temps, les interlocuteurs, les personnes significatives; les raisons du choix d'apprendre la langue et les enjeux de la maîtrise de la langue. Précisément, leur rapport à la langue française change en fonction de là où elles sont rendues dans leur trajectoire langagière. Ainsi, le rapport à la langue française des neuf participantes est tributaire de plusieurs variables comme l'illustre la figure sur la trajectoire langagière dans le chapitre de la méthodologie. Eu égard à ce qui précède, il semble que nos résultats s'inscrivent davantage dans les observations de Perregaux (2002).

Même si nous avons constaté des variations dans leur rapport à la langue comme Cognigni (2008, 2009), il demeure que nos résultats diffèrent de cette auteure sur plusieurs points. D'abord, nous n'avons pas utilisé les mêmes variables d'observation. Ce qui distingue la présente étude de celle de Cognigni (2008, 2009.), c'est qu'aucune question n'a été posée sur leur représentation de leur langue maternelle durant l'apprentissage de la langue française.

En effet, Cognigni (2008), à partir des récits de vie de femmes, des femmes de l'ex-Union Soviétique et qui ont immigré seules en Italie et qui étaient en train d'apprendre l'italien, a voulu mettre en évidence «leurs autoreprésentations [...] plurilingues et pluriculturelles, en soulignant comment le russe et les autres langues de leur répertoire participent à la définition de leur attitude envers l'apprentissage de l'italien et de ses variétés.» (p. 205) Tout au long de la narration, chaque participante de sa recherche a relaté sa position vis-à-vis de sa langue maternelle et la place de l'italien dans son parcours d'intégration en Italie. Par exemple, une participante a raconté comment l'apprentissage de la langue russe a évoqué un aspect douloureux dans son rapport avec cette langue vu que la Russie a colonisé la majorité des pays d'origine des personnes interviewées. Quant à la langue italienne, elle joue un rôle médiateur dans la construction de leur identité. Également, dans une publication en 2009, Cognigni a constaté que chez ces mêmes populations, des variables comme l'expérience d'apprentissage de la langue ou le statut professionnel de la personne interviewée influencent ce rapport affectif avec la langue du pays d'origine. De ce fait, elle a constaté que le rapport affectif avec la langue du colonisateur n'est pas stable.

Avoir un rapport affectif et utilitaire par rapport à la langue française nous amène à émettre comme hypothèse, à l'instar de Cognigni (2008), que le français «représente la langue du rachat identitaire [...] en lui donnant une visibilité sociale et en permettant [...] la construction, ou mieux, la reconstruction d'une identité plurilingue et multicompétence.» (p. 208-209)

3.2 Le plurilinguisme

Dans cette section, nous mettrons en évidence les manifestations du plurilinguisme et les raisons du recours au plurilinguisme. Il importe de rappeler que notre choix méthodologique qu'est la biographie langagière favorise la

reconnaissance du plurilinguisme des adultes (Perregaux, 2002), permet la valorisation de la culture et des acquis de l'apprenant (Zarate, Levy et Kramsch, 2008) et la continuité de l'apprentissage du français (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Castellotti et Moore, 2005; Cognigni, 2009).

3.2.1 L'aspect affectif, culturel du plurilinguisme à la maison

Nous avons remarqué cette situation chez les participantes dont le conjoint vient du même pays qu'elles et que ce dernier suit également le cours de français. À la maison, le bilinguisme c'est-à-dire l'alternance avec la langue maternelle et la langue française revêt un caractère affectif et un renforcement de l'apprentissage. Et comme mentionnée ailleurs, l'utilisation de la langue maternelle illustre la protection de la culture d'origine.

Dans ces situations, à l'instar de Deprez (1994), les participantes étaient dans d'alternance de deux ou de plusieurs langues et non d'alternance codique.

3.2.2 L'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine

Certaines participantes lorsqu'elles étaient avec leurs compatriotes préfèrent parler leur langue maternelle en public même si elles maîtrisaient bien le français alors que d'autres, dans la même situation, choisissaient de parler en français. En effet, en dehors de la maison, l'alternance avec la langue maternelle et la langue française quand elles étaient avec leurs compatriotes exprime leur appartenance à leur culture d'origine et un sentiment d'appartenance à la société québécoise. Concrètement, pour certaines de nos participantes qui maîtrisaient le français, parler leur langue maternelle dans les lieux publics est une affirmation de leur identité alors que pour d'autres c'est un signe de manque de respect envers la société québécoise. Pour celles qui n'ont pas assez de vocabulaire en français, parler sa langue maternelle pourrait être le seul moyen de communication.

De ce fait, la pratique ou non de la langue française en public amène des remises en question quant à la position de chaque femme immigrante vis-à-vis de sa langue maternelle, mais également vis-à-vis de l'image de la langue française. Ces observations rejoignent les constats de Jeanneret (2010) sur la présence de la confrontation, de la tension avec la langue maternelle.

En outre, nos observations vont dans le même sens que Cognigni (2008) qui souligne que toutes «les langues [...] et les composantes identitaires ne sont pas en contradiction.» (p. 208). Nos résultats rejoignent ce que Dabène (1994), De La Piedra et Harriett (2003) rapportent quand ils soulignent qu'en présence de situations multilingues, de communautés bilingues et multilingues, un individu peut choisir de changer de code, selon la personne avec qui il entre en relation. Par conséquent, les comportements des femmes immigrantes qui ont choisi d'utiliser leur langue maternelle en public même si elles maitrisent le français, confirment les observations de Siguan et Mackey (1986) quant au rôle de la langue maternelle comme facteur d'identification à la culture d'origine.

Eu égard à ce qui précède, la langue maternelle et la connaissance du français favoriseraient la médiation «de l'identité de l'entre-deux [...] d'acquérir une fonction naturelle et socialement utile dans le pays d'immigration.» (Cognigni, 2008, p. 208)

3.2.3 L'utilisation de la langue anglaise et les raisons de cette pratique

Il importe de rappeler que depuis 1969, date de promulgation de la *Loi sur les langues officielles*, l'anglais et le français disposent du même statut au Canada (Gouvernement du Canada, 1985). Étudier le plurilinguisme de nos participantes nous ramène à discuter également de la place qu'elle accorde à la langue anglaise. De nos résultats, trois constats émergent. D'abord, l'anglais est une langue de secours face à un niveau en français oral insuffisant (chez trois participantes du niveau 2). Ensuite, l'anglais est la langue de communication avec les amis anglophones. Enfin, l'anglais

est considéré comme une langue de plus pour le développement personnel et professionnel (de toutes les participantes).

Pour le premier cas de figure, trois participantes du niveau 2 utilisaient également l'anglais dans les échanges publics. En effet, il ressort des résultats que les trois participantes du niveau 2 font appel à l'anglais dans le but de mieux se faire comprendre et être comprise (conversation téléphonique, épicerie). Dans cette situation, pour ces participantes du niveau 2, le recours à l'anglais pourrait provenir d'un niveau insuffisant en français oral. Nos observations rejoignent celles d'Amireault et Lussier (2008) qui soulignent que «même s'ils sont motivés à apprendre le français, ils utilisent souvent l'anglais en public parce que c'est plus facile et plus naturel.» (p. 36)

Quant au deuxième cas, le recours à l'anglais s'inscrit dans un registre amical avec les anglophones.

Concernant le troisième cas de figure, l'ensemble des participantes considèrent la connaissance des deux langues comme une plus grande opportunité tant sur le plan personnel que professionnel. En effet, celles qui ne parlent pas la langue anglaise visaient également à apprendre cette langue. Il n'est pas sans rappeler que suivre le cours de français est une étape pour ces femmes immigrantes. Même si le cadre de cette thèse s'est cantonné sur les moments où elles étaient en train de suivre le cours de français, lors des entrevues, le projet personnel des participantes était de travailler dans leur domaine. Rappelons aux passages que nous avons été en présence de femmes scolarisées et qui occupaient un emploi avant de venir au Québec. Cardu et Sanschagrin (2002) soutiennent que pour les femmes immigrées, le travail est à la fois un outil d'insertion sociale, de reconnaissance par les pairs et d'épanouissement personnel. En plus, Mongeau *et al.* (2007) ont remarqué lors d'une recherche menée auprès de femmes immigrantes que la connaissance du français ou de l'anglais favorise leur insertion sociale et professionnelle. Il est important de

rappeler que pour plusieurs immigrants, l'immigration constitue un levier de développement tant sur le personnel que professionnel (Amireault et Lussier, 2008; Helly *et al.*2001).

Ces trois cas de figure d'utilisation de l'anglais nous amènent à émettre l'hypothèse que même si le cours de français vise à protéger la langue française au Québec (Gouvernement du Québec, 2008) et à favoriser l'intégration des immigrants à la majorité francophone (Pagé et Lamarre, 2010), la langue anglaise tient une place dans le quotidien de nos participantes et dans leur avenir au Québec et au Canada. En effet, à Montréal, lieu où s'est déroulée notre collecte de données, la possibilité de travailler exclusivement en anglais est manifeste (Amireault et Lussier, 2008). Nos observations rejoindraient celles de ces dernières qui soulignent que

les immigrants constatent aussi que l'anglais est aussi une langue très présente dans leur société d'accueil. Ainsi, alors que les politiques linguistiques et les processus d'immigration leur envoient le message qu'il est primordial de maîtriser le français pour s'intégrer au sein de la société québécoise, les participants perçoivent que beaucoup de Québécois et d'immigrants vivent en anglais au Québec. (*Ibid.*, p. 36)

L'usage de l'anglais et le désir de l'apprendre et de la pratiquer tant pour des objectifs personnels que professionnels semblent s'inscrire dans un questionnement de Pagé et Lamarre (2010). En effet, ces deux auteurs soulignent qu'»il faut que la pratique du français comporte des avantages réels sur plusieurs plans, comme l'accès au travail, à l'éducation, à la culture, à une vie sociale attrayante, etc.» (p. 37)

3.2.4 Le plurilinguisme et la continuité de l'apprentissage du français

La méthodologie choisie pour la présente thèse, c'est-à-dire la biographie langagière, a comme fondement la promotion du plurilinguisme (multilinguisme) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Castellotti et Moore, 2005). Même si nous n'avons pas pu observer ce plurilinguisme à travers le journal

d'apprentissage (dans la consigne nous avons mentionné aux participantes la possibilité d'écrire dans leur langue maternelle), à notre avis, recourir à la langue maternelle des immigrants, permettrait également une valorisation de leur culture et une continuité de l'apprentissage de la langue française. À titre d'exemple, chez les enfants issus de l'immigration, on observe entre autres la démarche à l'éveil aux langues ou language awareness (Hawkins, 1987), avec des projets comme ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Cognigni (2009) renchérit qu'«on ne peut pas enseigner la langue du pays d'accueil dans le vide, mais plutôt faire référence aux langues que les apprenants parlent déjà et sur lesquelles ils vont les appuyer pour apprendre une nouvelle langue.» (p. 22). Armand, Dagenais et Nicollin (2008) rajoutent que «le développement de ces répertoires plurilingues se traduit par la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des compétences des d'immigration, apprenants et, notamment en contexte de leur langue d'origine.» (p. 57)

Face à la diversité linguistique des immigrants, notre réflexion rejoint celles de Pagé (2011) et Lamarre (2001) qui soulignent qu'

un double défi est clairement visible dans les différentes politiques du gouvernement québécois: [...] Promouvoir un Québec *français* et *pluraliste*. Étant donné que l'ouverture à la diversité ethnique implique aussi l'ouverture aux langues, cela signifie, dans le contexte québécois, trouver un équilibre entre la promotion de la langue française, langue minoritaire en Amérique du Nord, et l'ouverture au multilinguisme. (p. 5)

Au terme de la discussion des résultats sur le rapport à la langue, il apparait que le rapport à la langue française des participantes à la recherche est positif si on se réfère aux raisons d'apprendre cette langue et aux fonctions et rôles de la langue française tout au long de leur trajectoire langagière, mais que l'usage des autres langues vise d'autres objectifs.

4. L'ÉCRITURE DE LA TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE

Il importe de rappeler que les données du journal d'apprentissage constituent les propos que les participantes nous ont rapportés lors de la deuxième entrevue. Le journal d'apprentissage constituait un support physique à la réflexion sur la trajectoire langagière. Ceci vient du fait que l'objectif de la recherche n'était pas d'évaluer la qualité du français écrit, mais de décrire et de comprendre la trajectoire langagière de femmes immigrantes inscrites dans le cours de français (n=9).

Des données ont émergé deux points c'est-à-dire la réflexivité tant sur le plan personnel que sur celui de l'apprentissage. D'abord, sur le plan personnel, l'écriture semble les aider à organiser leur vie lors de leur première année d'établissement au Québec. Concrètement, par la réflexivité, elles ont davantage été conscientes de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et des impacts de la socialisation langagière dans et en dehors du cours de français. Ensuite, sur le plan de l'apprentissage, l'écriture de cette même trajectoire langagière a favorisé la prise de conscience des erreurs dans l'apprentissage et le changement de comportement face à l'apprentissage.

Nos observations renforcent les constats de Perregaux (2002), Richterich et Chancerel (1977) et Simon et Thamin (2009) sur les intérêts de la biographie langagière en tant qu'outil favorisant la capacité de distanciation. Concrètement, la tenue du journal d'apprentissage a permis à nos participantes d'articuler les parcours de vie et les parcours d'apprentissage (Molinié, 2006a). Ces apports de l'écriture semblent s'inscrire dans les observations de Perregaux (2002) qui affirme que

le retour sur le biographique mis en texte met le biographé à l'affût de sa propre expérience; il peut suivre les changements qui se sont effectués, débusquer de nouvelles formes de socialisation comme autant d'acculturation, solidariser ses expériences d'apprentissage menées dans des espaces spatiaux et sociaux très divers (famille(s) –

école(s) – pairs) qui jusque-là ne se trouvaient pas dans une situation de complémentarité, mais plutôt d'exclusion. (p. 84)

4.1 L'écriture de la trajectoire langagière et l'organisation de la vie

Les participantes à la recherche ont vu dans l'écriture de leur trajectoire langagière un outil pour organiser leur vie dans un contexte où tout est nouveau autour d'elles et que les liens avec le pays d'origine sont rompus (rupture avec la culture d'origine, perte des liens avec les familles aux pays d'origine. En effet, les réponses des participantes montrent que devant les difficultés liées à l'intégration, l'écriture de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière semble favoriser l'organisation de la vie au Québec lors de leur première année d'établissement dans cette province. Cognini (2009) et Rachédi (2010) ont également fait le constat du rôle de l'écriture en contexte d'immigration. Les résultats de la recherche viennent apporter une réponse à notre avis, à ce que Cardu et Sanschagrin (2002) soulèvent quant aux effets de la coupure radicale avec le pays d'origine sur tous les aspects personnels, familiaux et sociaux chez des femmes immigrantes. Eu égard à ce qui précède et à l'instar de Rachédi (2010) et de Vatz Laaroussi (2009), il semble qu'en contexte d'insertion sociale «les pratiques d'écriture [...] deviennent un médium privilégié pour l'insertion des immigrants dans le pays d'accueil.» (Rachédi, 2010, p. 117). Dans ce cas, amener les femmes immigrantes en apprentissage du français à écrire leur projet personnel, leur motivation d'accomplissement et leur socialisation langagière s'avèrerait à notre sens des stratégies d'apprentissage et d'insertion sociale efficaces.

Parallèlement à l'effet organisateur de vie de l'écriture, les réponses données semblent également mettre en évidence qu'en tenant un journal d'apprentissage, nos participantes à la recherche étaient en mesure de changer de comportement pour améliorer leur apprentissage.

4.2 L'écriture de la trajectoire langagière et le changement de comportement dans l'apprentissage

Les résultats de la recherche ont fait ressortir que les participantes étaient conscientes de leurs démarches intellectuelles. Cette prise de conscience a favorisé chez elles un changement de comportement dans l'apprentissage. Elles ont appris comment apprendre (Molinié, 2006b). Ce processus a été facilité par ce que Baudouin et Türkal (2000), Molinié et Bishop (2006) et Perregaux (2002) nomment une attitude réflexive de leur parcours d'apprentissage. Deprez (1996) souligne que «la réflexivité favorise la distanciation, la prise de conscience des paradoxes, des ambivalences, des contradictions, des tensions, des rééquilibrages permanents, tout ce qui participe de la complexité du sujet.» (p. 157) L'attitude réflexive amène un recul, une prise de distance des démarches d'apprentissage. Nos résultats corroborent ce que Perregaux (2006a) a rapporté dans sa recherche. En effet, les résultats affichent que lors de l'écriture du journal d'apprentissage, les participantes étaient conscientes de leurs erreurs, de leurs faiblesses et aussi de leurs points forts. Cette prise de conscience les a conduites à des changements de comportements dans l'apprentissage. Dans une étude antérieure, en 2002, Perregaux avait également remarqué que par l'écriture, la chercheure (notre cas) mais également l'apprenant était en mesure d'identifier les moments clés de l'apprentissage, les changements de comportements aux plans cognitif, personnel et social. En effet, c'est lors de la rédaction du journal d'apprentissage que nos participantes étaient conscientes des moments de contact avec la langue française dans leur pays d'origine, des actions qu'elles posent pour maitriser le français tant en classe qu'en dehors de la classe pour atteindre leur projet personnel. De notre côté, lorsque nous avons emprunté leur journal d'apprentissage avant la deuxième entrevue, nous avons fait le même constat que nos participantes.

L'ensemble de nos participantes a mis en évidence le fait que la thématique choisie pour la rédaction du journal (projet personnel, motivation d'accomplissement et socialisation langagière) se rapprochait de leur préoccupation, d'où leur intérêt au

départ pour l'écriture du journal d'apprentissage lors de leur recrutement. Nos résultats s'inscrivent dans ceux observés par Cognini (2009) et Rachédi (2010) sur le rôle de l'écriture en tant qu'outil de connaissance de soi-même. Quant à l'intérêt pour l'écriture, nos résultats confirment ce que Molinié (2005) a remarqué sur le rôle de l'écriture dans l'approfondissement du sens de son apprentissage. Et au final, recourir au journal d'apprentissage pour maintenir la motivation d'apprentissage d'une langue en contexte d'immigration vient renforcer les constats de Jeanneret (2010).

Au terme de ce qui précède et même si l'objet de la présente recherche n'était pas d'évaluer la qualité du français écrit chez nos participantes, nous sommes d'avis que la rédaction du journal d'apprentissage à travers les thèmes qui les concernaient de près a contribué à l'augmentation du capital linguistique (Cuq, 2003) et de la littératie en contexte plurilingue.

À la suite des diverses analyses et observations chez nos participantes, nous croyons arriver à établir une, sinon des tendances, dans les trajectoires langagières que nous exposons ci-dessous.

5. UNE TYPOLOGIE DES TRAJECTOIRES LANGAGIÈRES

Lors de l'analyse des données, nous avons dégagé des convergences et des divergences de trajectoires langagières selon le projet personnel, la motivation d'accomplissement et selon la socialisation langagière dans et en dehors des cours de français. De ces processus d'analyse ont émergé une typologie, ou du moins des grandes tendances de trajectoire langagière. Nous en avons ressorti trois. Par typologie, nous entendons «des repères à partir desquels les phénomènes ou acteurs observés peuvent être situés par un jeu de proximité-distance par rapport à chacun des types.» (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 197). Il importe de préciser que la typologie n'implique pas d'associer directement les participantes à l'une ou l'autre des classifications, l'intérêt d'une typologie étant en partie la mise à distance qu'elle

permet d'atteindre ainsi que l'idée de pouvoir se reconnaître en partie du moins, dans les représentations multiples et conflictuelles, typifiées à travers l'une et l'autre des diverses classifications.

5.1 Le français: projet personnel et familial

Pour les participantes à la recherche qui s'inscrit dans cette typologie, le français est à la fois un projet personnel et familial. Le français était présent dans les moments dès leur enfance et durant leur parcours scolaire. À l'âge adulte, elles ont préparé le processus d'immigration avec leur conjoint et l'apprentissage du français faisait partie intégrante de la réalisation du projet familial d'immigrer au Québec. D'énormes investissements financiers (préparer les processus administratifs) et en temps (pour apprendre le français, attente des résultats des papiers d'immigration) étaient nécessaires pour l'obtention de la résidence permanente.

L'inscription au cours de français à temps complet marque l'arrivée en terre québécoise. La rapidité et le caractère intensif du cours furent les critères du choix des cours à temps complet. Toute la famille suit le cours de français. Pour les couples avec enfants, les enfants partent dans les classes d'accueil tandis que le bébé va dans la garderie. L'allocation perçue facilite et aide à se consacrer entièrement à l'apprentissage. L'inscription au cours de français est une action pour atteindre leur projet personnel (retour aux études, aide aux devoirs des enfants, rejoindre rapidement le marché du travail).

Leur projet personnel et leur motivation d'accomplissement soutiennent leur comportement soit en classe, soit en dehors des cours de français. Le sens de l'apprentissage amène une posture active dans l'apprentissage, toujours à l'affut des occasions pour parler seulement en français en classe. Les nouvelles situations d'apprentissage, telles le travail en équipe étaient des occasions d'apprentissage.

Les comportements pour apprendre et maîtriser le français transparaissent également à la maison. Dans certains cas, le conjoint contribue au renforcement de l'apprentissage du français. Les outils technologiques sont mis à profit (consultation de site internet sur la phonétique, sur la grammaire, etc.) de même que les médias francophones. Le recours à langue maternelle revêt un caractère à la fois affectif et est véhicule de mémoire familiale pour ceux ayant des enfants.

En dehors de la maison, un faible niveau en français amène un recours à l'anglais. L'autonomie procurée par la maîtrise du français se manifeste par la possibilité de suivi de l'éducation des enfants. Pour ce qui est de la participation à des activités en français, elle semble varier selon la disponibilité et la dynamique de chaque couple. À leur première année d'établissement au Québec, les réseaux d'amis parlant le français semblent moindres pour la plupart. La fréquentation d'amis venant du même pays revêt à la fois une stabilité psychologique et un panel de partage d'expériences d'intégration au Québec. Le contact avec le pays d'origine reste fréquent.

Leur projet à court terme varie selon leur niveau de français. Pour d'autres, l'apprentissage du français se poursuivra à travers les cours de français à temps partiel (français écrit, français oral) tandis que pour certaines, c'est le retour aux études dans leur domaine. Enfin, se référant à leur projet, à leur motivation et à leur socialisation langagière, leur rapport avec la langue française semble positif. Nous avons remarqué que cette typologie de trajectoire ressort davantage chez des couples de l'Amérique latine et de l'Europe de l'Est.

5.2 Le français: choix ambivalent dans un Canada anglophone

Issues de famille dont les parents aimaient la langue française, dès l'enfance, la langue française a fait partie des langues parlées chez certaines participantes. Le parcours scolaire est marqué par le choix d'apprendre le français parmi d'autres

langues. L'immigration au Québec n'est pas totalement reliée à l'amélioration de la condition économique. Elle s'inscrit davantage dans une optique d'amour (suivre un conjoint anglophone).

Arrivée en terre québécoise, suivre le cours de français à temps partiel a été l'option choisie pour concilier maternité et apprentissage du français. Le cours de français à temps complet a été le choix lorsque les enfants sont d'âge scolaire. L'apprentissage du français réside davantage dans l'amour de cette langue, au désir de se sentir comme une citoyenne montréalaise, à un plus grand développement personnel et professionnel.

Portée par un projet personnel, à quelques différences près des autres femmes migrantes, la personne s'inscrivant dans cette typologie est également active dans l'apprentissage du français en classe.

À la maison, l'anglais prédomine sur le français. Toutefois, les enfants aident à certains moments au renforcement de l'apprentissage du français. En effet, ces derniers ont fréquenté la classe d'accueil, services offerts aux enfants de parents non francophones.

En dehors de la maison, l'usage de l'anglais vient répondre à un manque de vocabulaire en français. On remarque cette situation dans les interactions avec les amis francophones. La participation à des activités sociales en français est quasiment nulle, faute de temps. La recherche de travail, que ce soit en milieu francophone ou anglophone, fait partie du projet à court terme. À l'instar des femmes immigrantes inscrites dans la première typologie, le rapport à la langue française est positif. La dualité identité francophone et anglophone en contexte montréalais semble ne pas influencer le rapport à la langue. Une participante anglophone de l'Europe s'inscrit dans cette typologie de trajectoire.

5.3 Le français: défi personnel et d'insertion sociale

En référence à cette typologie de trajectoire langagière, les moments de contact avec la langue française se sont davantage réalisés à l'âge adulte dans le monde du travail. L'anglais était pour elle la langue de travail. L'immigration au Québec s'inscrit dans des défis personnels et professionnels. Les actions qu'elle a adoptées pour maîtriser le français sont multiples, allant de l'autodidacte, du recours à un professeur privé et du cours de français en ligne (FEL).

Pouvant se débrouiller avec l'anglais et maitrisant moyennement le français, le choix de suivre le cours à temps complet visait l'amélioration du niveau de français. L'éloignement de la langue maternelle de la personne avec la langue française présente un grand défi pour une plus grande maîtrise du vocabulaire en français.

Dans le but de favoriser la pratique du français à la maison et en dehors de la maison, la colocation avec les francophones devient un choix personnel. La participation à des activités sociales en français est plus manifeste. Le réseau amical s'élargit avec les compatriotes. À court terme, le retour aux études fait partie du projet personnel. À l'instar des autres femmes immigrantes des deux autres typologies, le rapport à la langue française est positif. Une participante célibataire originaire de l'Asie s'inscrit dans cette typologie.

Au final, la typologie a montré l'importance des parcours, des contraintes et des contextes. Ces typologies illustrent le constat de Mongeau, Pinsonneault et Rose (2007) qui soulignent que les femmes immigrées ne constituent pas un groupe homogène. De ce fait, il serait souhaitable que les interventions tiennent compte de cette réalité.

Concrètement, ces typologies permettraient d'insister sur un thème plutôt que sur un autre pour l'intervention, pour mieux accompagner les femmes immigrantes. Cette typologie, notamment dans les distinctions entre le premier (le français: projet personnel et familial) et le troisième élément de classification (le français: défi personnel et d'insertion sociale), pourrait être mise à contribution dans les programmes de formation des adultes et de formation interculturelle ainsi que dans la planification de programmes de français langue étrangère et animateurs.

Au terme de la présentation des trois typologies de trajectoire langagière, le tableau illustrant les convergences et les divergences de chaque situation tant personnelle que linguistique se trouve en Annexe K.

Malgré les données satisfaisantes ou originales pouvant contribuer à l'avancement des connaissances sur le rôle de la trajectoire langagière dans le maintien en apprentissage d'une langue étrangère, nous ne pouvons passer sous silence certaines limites qui ressortent de notre recherche.

6. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La principale limite vient du choix de l'échantillon et des circonstances de recrutement. Ce contexte a comme suite que tous les éléments abordés dans la problématique et ayant attiré notre attention au début de la démarche doctorale ne s'appliquent pas.

D'abord, cette recherche présente des limites dans la mesure où, vu le contexte de recrutement, nous n'avons pu interroger des femmes immigrantes issues de certains continents comme l'Afrique. Notre échantillon est constitué de femmes provenant seulement de l'Amérique latine, de l'Asie, de l'Europe et de l'Europe de l'Est. Ensuite, parmi les neuf participantes, huit étaient à leur première année

d'établissement au Québec, seule une participante était au Québec depuis quelques années. Dans ces circonstances, l'appropriation du français pour les immigrants qui s'inscrivent après quelques années d'établissement au Québec diffère de ce que nous avons observé dans le cadre de cette recherche. Puis, comme la recherche s'est déroulée à Montréal, des questions restent quant à l'appropriation du français par les femmes immigrantes dans les autres régions du Québec que ce soit à Sherbrooke, à Granby, à Trois-Rivières, etc. qui deviennent de plus en plus des lieux de concentration de nouveaux arrivants.

Par rapport au lieu de collecte des données, nous réalisons que, même si les entrevues se sont déroulées en dehors des cours de français, les résultats de cette recherche ne permettent pas de dresser un portrait de tous les types de femmes immigrantes qui suivent les cours de français à temps complet dans les milieux universitaires. En effet, il n'est pas sans rappeler que d'autres endroits tels des Cegeps offrent également des cours de français à temps complet. L'ensemble de nos participantes ne travaillait pas étant donné qu'elles étaient en salle de classe cinq jours sur sept. Cette situation a laissé peu de place au traitement de la dynamique conciliation-travail-étude dans le cadre cette recherche. En effet, on peut supposer que les femmes qui suivent des cours à temps partiel, occupent également un emploi ce qui aurait mis le problème de la conciliation en lumière. Il importe aussi de rappeler que des endroits tels les centres de femmes, ¹³ offrent également des cours de français à temps partiel destinés exclusivement à des femmes immigrantes.

Une autre limite vient de la scolarité de nos participantes. En effet, les immigrants non francophones qui s'inscrivent dans les cours à temps complet possèdent généralement un niveau élevé de scolarité de leur pays d'origine. Nos participantes ont été choisies et acceptées par l'immigration Québec sur la base de leur haut niveau de scolarisation entre autres. De plus, ailleurs dans la thèse, nous

_

http://www.centredesfemmesdemtl.org/pdf/Automne%2009-2013.pdf

avons souligné que le projet d'immigration est un projet à la fois familial et individuel. De ce fait, il est fort probable que les femmes qui ont accepté de participer à notre recherche étaient des femmes motivées et engagées dans leur projet personnel. Dans ces conditions, elles étaient à la recherche de moyens pour pratiquer le français, la participation à la recherche en a été l'occasion. En effet, la participation à la recherche exigeait de chacune des participantes de s'entretenir avec la chercheure à travers deux entrevues et de tenir un journal d'apprentissage durant un mois. Or, avancer que la motivation vient de leur niveau de scolarité et du projet personnel nous amènerait à poser des jugements subjectifs sur la valeur d'une personne. En effet, les personnes peu scolarisées qui ne fréquentent pas les cours de français à temps complet sont aussi susceptibles d'avoir un projet personnel et d'être motivées.

Enfin, le fait que la chercheure est une femme immigrante a facilité le partage de la trajectoire langagière; on n'oserait toutefois pas affirmer catégoriquement que la proximité et la connivence seraient valables dans tous les cas. Malgré ces limites, nous croyons avoir atteint notre objectif de recherche. En effet, nous sommes arrivée à décrire et comprendre la trajectoire langagière des neuf participantes à la recherche, voire d'exposer ses contributions tant sur le plan scientifique, social et d'offrir quelques pistes d'interventions en vue d'une contribution au maintien en apprentissage du français des femmes inscrites dans les cours de français à temps complet, voire dans d'autres milieux.

CONCLUSION

À travers l'approche qualitative interprétative et dans une posture compréhensive, cette recherche a permis de décrire et comprendre la trajectoire langagière de femmes immigrantes inscrites dans des cours de français à temps complet au Québec.

En guise de conclusion, seront retracés dans les paragraphes qui suivent les principales originalités de la recherche, ses contributions aux connaissances scientifiques ainsi que les liens avec la pratique et la formation (les pistes d'intervention). Enfin, l'exposé de nouvelles pistes de recherches clôt cette thèse. Par le fait même, nous souhaitons souligner comment notre projet s'inscrit ainsi dans le positionnement du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke qu'est l'interrelation, recherche, formation et pratique.

Les résultats ont permis de répondre à la question de recherche qui a été formulée de la manière suivante: comment se construisent les trajectoires langagières des femmes immigrantes scolarisées inscrites à des cours de français dans un milieu universitaire en fonction de leur projet personnel, de leur motivation d'accomplissement et de leur socialisation langagière?

En effet, devant le caractère non obligatoire de l'inscription au cours de français offerts aux immigrants adultes, le projet personnel et la motivation d'accomplissement propulsent les femmes immigrantes participantes à notre recherche à donner du sens au processus d'apprentissage du français, guident leur comportement lors de la socialisation langagière dans et en dehors du cours de français. Pour elles, l'apprentissage s'inscrit dans des projets personnels tels l'aide

aux devoirs pour les enfants, le retour aux études, le travail dans leur domaine, l'augmentation des réseaux d'amis francophones.

Face aux défis liés à la fragmentation identitaire, à l'apprentissage du français et à la gestion de l'insertion sociale en terre québécoise, le sens de l'apprentissage a été la sève pour nourrir et entretenir le projet personnel et la motivation d'accomplissement. Compte tenu de son caractère personnel, ce sens se manifeste différemment selon chaque participante (évaluation de l'apprentissage, confiance en soi, parler français, désir de connaître le fonctionnement de la société québécoise).

Ainsi, actrices de leur vie, depuis leur pays d'origine, les participantes étaient portées par des projets personnels dont la concrétisation passait par l'immigration au Québec. Que ce soit un projet d'immigration familial, un projet relié au fait de rejoindre un conjoint déjà établi au Québec ou un projet individuel, l'apprentissage du français fait partie des actions pour atteindre le projet personnel. Le caractère planifié de l'immigration influence en grande partie les comportements de nos participantes, d'où la motivation d'accomplissement.

Pour ce qui est de la socialisation langagière, elle varie selon l'endroit, le lieu et les objectifs de la communication. Concernant la socialisation langagière en classe, les participantes sont actives. Elles étaient à l'affût d'occasions pour parler le français et à la recherche de solutions face à un problème d'apprentissage. L'usage du français revêt deux enjeux. D'abord, par la maîtrise de cette langue, elles pouvaient mieux comprendre le fonctionnement de la société québécoise. Ensuite, par la même occasion, la maîtrise de cette langue a contribué à faire connaître leur culture d'origine (par la présentation orale). En dehors de la classe, l'usage de la langue maternelle visait une stabilité affective, une protection de leur culture d'origine. Dans la vie sociale, l'usage du français dépend du niveau de maîtrise de cette langue. L'anglais est utilisé dans le cas de faible maîtrise du français. Pour celle qui ne

maîtrise pas l'anglais, l'apprentissage de cette langue est considéré comme un levier pour un plus grand développement professionnel.

Au final, nous avons observé chez les participantes que la narration et l'écriture de la trajectoire langagière à travers les thématiques du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière dans et en dehors du cours de français s'inscrivent non seulement dans le processus d'alphabétisation, mais aussi dans une reconnaissance de leur culture propre, tout en étant un outil favorisant la motivation à l'apprentissage et la persévérance. Par l'étude de la trajectoire langagière, nous avons pu démontrer que le parcours de vie et le parcours d'apprentissage peuvent être jumelés (Molinié, 2006a).

1. LES CONTRIBUTIONS AUX CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET SOCIALES

Cette recherche apporte son éclairage sur le phénomène de l'appropriation personnelle d'une langue étrangère en contexte d'immigration à travers les thématiques du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation dans et en dehors du cours de français.

1.1 Les contributions aux connaissances scientifiques: définition de la trajectoire langagière

Sur le plan de la recherche, la communauté scientifique pourra bénéficier de l'apport de cette thèse, car les résultats contribuent particulièrement à l'avancement de la connaissance scientifique de l'étude de la trajectoire langagière d'une langue étrangère dans le maintien en apprentissage de la langue étrangère de la femme immigrante. Au final, cette thèse a répondu à l'une des positions de Jeanneret (2010) sur le rôle de la trajectoire dans le maintien en apprentissage d'une nouvelle langue en contexte d'immigration par son lien avec l'adaptation identitaire, l'apprentissage d'une langue étrangère et la motivation d'apprentissage. À travers les résultats, les

participantes à la recherche étaient davantage dans une *trajectoire d'appropriation* (Jeanneret, 2010). Toutefois, nous avons remarqué que ce qu'on a comme concepts établis actuellement ne correspond pas tellement à ce qui ressort dans la thèse, d'où la proposition d'une définition de la trajectoire langagière: «le travail d'écriture et de narration du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière pour des immigrants nouvellement arrivés dans un nouveau pays et qui sont en apprentissage de la langue du pays d'accueil».

En outre, cette thèse apporte sa contribution scientifique quant à la méthodologie choisie qu'est la biographie langagière. La thèse semble avoir démontré l'effet formateur de cette méthodologie tant sur le plan personnel (conscience du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière), sur le plan de l'apprentissage du français (journal d'apprentissage), sur le plan psychologique (estime de soi) et social (sentiment d'appartenance à la société d'accueil), que celui de l'autonomie individuelle et culturelle (protection de la culture d'origine). Enfin, la thèse a ouvert la réflexion sur l'utilisation de la langue maternelle dans la continuité de l'apprentissage du français.

Cette thèse vient, à notre avis, apporter sa contribution à la rareté des études «avec» les femmes immigrantes, soulignée par Paquet (2010) et Pierre (2005). À cette occasion, elle permet un meilleur éclairage de leurs conditions de vie, d'apprentissage, mais surtout un autre regard sur les femmes immigrantes, actrices de leur vie, capables d'action et de changement dans leur apprentissage.

Au plan de la formation universitaire, nous avons développé un syllabus basé sur la biographie langagière qui pourra enrichir la formation offerte aux futures enseignantes et futurs enseignants et aux personnes inscrites en formation continue. Le cours vise 1) à prendre en compte la réalité des immigrants adultes qui apprennent le français (mise en place de la biographie langagière dans le cours avec les adultes; suivi de la démarche et discussion en classe; évaluation de l'apprentissage des

étudiants adultes); 2) à réfléchir sur leur rapport aux langues (attitude face à l'apprentissage, face aux langues; le rapport aux langues) et 3) à appliquer la biographie dans leur pratique d'enseignement (tenue d'un journal de bord de leur pratique).

1.2 Les contributions sociales

Cette thèse pose sa contribution dans le rôle de la trajectoire langagière dans le processus d'appropriation de la langue française chez les femmes immigrantes, inscrites dans les cours de français à temps complet et récemment établies au Québec. La thèse a mis en évidence que l'immigration est un choc de sens, que pour comprendre la relation entre la langue et l'intégration, il faut se pencher sur l'expérience individuelle (Bourassa-Dansereau, 2010). La thèse rejoint aussi les préoccupations exprimées par Amireault (2007) sur l'importance de relier l'apprentissage du français à la vie de tous les jours pour un maintien en apprentissage. Finalement, elle apporte sa contribution aux enjeux de la francisation des immigrants que sont la vitalité, la pérennité du français au Québec et la rétention des immigrants dans cette province (Conseil de la langue française, 2008; Gouvernement du Québec, 2008).

2. LES PISTES D'INTERVENTION

Les données ont fait émerger trois typologies liées à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil: le français vu comme projet personnel et familial; le français comme choix ambivalent dans un Canada anglophone et enfin le français comme défi personnel et d'insertion sociale. Ces typologies devraient aboutir à une meilleure connaissance de la trajectoire langagière tout comme elles pourront servir d'outil d'intervention pour les intervenants en francisation des immigrants.

Sur le plan de la formation, cette thèse a apporté sa contribution au développement d'outil pédagogique basé sur la trajectoire langagière. Précisément, le journal d'apprentissage en tant qu'outil pour organiser la vie dans les premières années d'établissement au Québec et de changement de comportement dans l'apprentissage. En mettant par écrit leur projet personnel, leur motivation d'accomplissement, leur socialisation langagière dans et en dehors des classes de français, les futures femmes immigrantes inscrites dans les cours de français pourront gérer les changements autour d'elles (insertion sociale, conciliation vie familiale et études), en elles (changement identitaire) et persévérer dans l'apprentissage. En effet, lors de la collecte de données, les femmes immigrantes ont souligné que c'est le journal d'apprentissage qui a beaucoup contribué à faire ressortir les réponses recueillies dans l'entrevue réflexive. Autrement dit, leur faire parler et écrire est un panel pour connaître, comprendre les nouvelles personnes qui deviendront des citoyennes à part entière de la société québécoise.

Concernant les contributions de notre recherche sur le plan pratique, nous croyons que les intervenants en intégration des immigrants pourront se référer, le cas échéant, aux résultats de cette recherche pour mieux accompagner les femmes immigrantes dans leur processus migratoire. Connaissant mieux leurs réalités, ces intervenants sauront mettre à profit le potentiel de ces dernières dans le but de les maintenir en apprentissage, mais également témoigner de leur place dans la société québécoise. À grande échelle, les instances qui se penchent sur la réalité de la femme immigrante (Conseil du Statut de la femme, etc.) trouveront des outils pour mieux faire valoir le potentiel de ces dernières et surtout dans l'objectif d'une meilleure connaissance de leur réalité quotidienne et de ce qu'elles peuvent apporter à la société québécoise. Concrètement, trois pistes se dégagent de la thèse.

2.1 La narration et l'écriture de la trajectoire langagière comme outil de résilience dans l'apprentissage du français

Les données tirées des récits des participantes ont permis de constater que la biographie langagière, à travers les thèmes du projet personnel, de la motivation d'accomplissement et de la socialisation langagière dans et en dehors des cours de français, a facilité la participation à la recherche. Nous considérons que la prise en compte des trois thèmes à travers la biographie langagière peut être des facteurs de résilience dans l'apprentissage du français. En se référant à Vatz Laaroussi (2009) qui a observé que le concept de résilience «est éminemment dynamique et particulièrement adapté aux mobilités géographiques et sociales qui orientent et donnent sens aux migrations» (p. 216), pour les offres de cours aux immigrants adultes récemment arrivés au Québec, la biographie langagière nous semble un outil de résilience. Dans ce cas, à l'instar de Vatz Laaroussi (2009), nous estimons que les intervenants auprès des immigrants peuvent se pencher sur ces éléments pour mieux accompagner ceux qui s'inscrivent dans les cours de français lors de leur première année d'établissement au Québec. En outre, tenir compte des caractéristiques des apprenants adultes jumelés avec une pédagogie différenciée, l'andragogie et l'éducation multiculturelle positifs a des impacts sur l'apprentissage (Moldoveanu, 2007).

2.2 La tenue d'un journal d'apprentissage

Il ressort des résultats que la tenue du journal les a aidées dans l'organisation de leur vie en contexte d'immigration récente tout comme il a permis de poser un regard réflexif sur leur apprentissage. De ce fait, dans les activités spécifiques offertes dans les cours de français, il serait intéressant de mettre en place une formule pédagogique dont les thèmes se rapprochent des préoccupations des participantes.

Aussi, après la tenue d'un journal d'apprentissage sur ces thématiques, il pourrait être souhaitable de mettre en place un panel de discussion sur leur trajectoire

langagière. La connaissance de leur trajectoire langagière deviendrait un espace de dialogue et d'échange réciproques. Ces réflexions rejoignent celle de, Moldoveanu (2007). En effet, selon elle

adapter l'enseignement à une clientèle pluriethnique signifie [...] créer des espaces dialogiques de connaissances et compréhension réciproques qui inscrivent l'action éducative dans une perspective à la fois de développement personnel de l'apprenant et de construction sociale. (p. 121)

2.3 Les échanges linguistiques à travers la trajectoire langagière

Les questions portant sur les moments de contact avec la langue française, la socialisation langagière en classe de français et en dehors de la classe nous permettent de poser l'hypothèse que les interlocuteurs présents en classe sont des tuteurs de résilience dans leur apprentissage si on s'en remet à la définition de Vatz Laaroussi (2009). En empruntant à Boris Cyrulnik, elle souligne que

le tuteur de résilience est avant tout associé à une personne aimante, significative, rencontrée au détour de la trajectoire et qui, parfois dans l'ombre, parfois ponctuellement, parfois indirectement, permet à la personne de reprendre pied dans sa vie parce qu'elle se sent approuvée, regardée et écoutée autrement que comme immigrante (p. 218)

En se référant aux observations d'Amireault et Lussier (2008) sur le désir des immigrants de se rapprocher des communautés francophones, le tuteur de résilience serait les personnes de la communauté francophone. À la lumière de ce qui précède, il serait indispensable de continuer et de favoriser davantage les échanges et jumelages entre les immigrants et la communauté francophone du Québec. D'un côté, les nouveaux arrivants sentiraient un sentiment d'appartenance à la société québécoise, facilitant leur intégration. De l'autre, la population québécoise serait plus consciente des apports de ces nouveaux arrivants à la société québécoise. Ainsi, se connaissant

mieux, les nouveaux arrivants et la population québécoise collaborent davantage en vue d'un meilleur développement de la société québécoise.

3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Tout au long de cette recherche, plusieurs questionnements ont refait surface; y répondre dépasserait largement le cadre de cette thèse. En effet, les résultats de la présente recherche ouvrent la voie à d'autres recherches. D'abord, dans le cadre de cette thèse, nous avons interrogé neuf femmes immigrantes inscrites dans les cours de français à temps complet. Pourtant, d'autres offres de cours de français existent et en ce sens, il serait intéressant de mener une recherche sur la trajectoire langagière de plusieurs femmes immigrantes tant pour celles inscrites dans les cours à temps complet que pour celles qui suivent des cours à temps partiel.

Un aspect de la thèse s'avère pertinent à creuser davantage pour d'autres recherches futures, c'est l'impact du sens de l'apprentissage sur les attentes des immigrants adultes par rapport aux offres de français. Concrètement, le cadre de cette thèse ne peut éclairer cette réalité. Toutefois, en menant une enquête, une recherche auprès d'un grand nombre d'immigrants inscrits dans les cours de français sur le sens de leur apprentissage, les intervenants en francisation des immigrants pourront mieux comprendre leurs réalités, mais également, les offres de cours de français pourraient être davantage mises à jour. Pour le volet projet personnel, une enquête à grande échelle permettrait de dresser un portrait sur les plans de vie de ces immigrants. Ces résultats permettraient de mieux adapter les services en intégration (recherche d'emploi, etc.) dans le but de mieux prévenir les obstacles lors de leur insertion professionnelle.

Dans le cadre de cette recherche, la tenue du journal d'apprentissage ne visait pas à évaluer la performance à l'écrit des participantes à la recherche. Lors de la lecture de leur journal d'apprentissage, certaines participantes nous ont demandé des

rétroactions sur leur performance à l'écrit. En ce sens, il serait pertinent de se pencher sur ces aspects lors d'éventuelles recherches sur l'écriture. En outre, dans cette thèse, nous avons mis en évidence les pistes de recherche sur l'utilisation du journal d'apprentissage parmi les activités offertes dans les cours de français. Pour la suite, il nous semble nécessaire d'évaluer les impacts de l'implantation du journal d'apprentissage. En effet, ce type de recherche permettrait de connaître davantage les attentes des immigrants inscrits dans les cours de français. Connaissant les impacts du genre dans l'apprentissage, il serait souhaitable de se pencher sur la dimension du genre dans l'étude de la trajectoire langagière des femmes immigrantes inscrites à des cours de français à temps partiel dans un centre exclusivement pour femmes immigrantes (*Gender* et *Second Language Acquisition*).

Puis, dans cette recherche, nous n'avons pas interrogé l'influence du rapport à la langue maternelle sur l'apprentissage du français, langue du pays d'accueil. En ce sens, il serait opportun de conduire une étude concernant l'influence du rapport à la langue maternelle sur la motivation d'apprendre une nouvelle langue en contexte d'immigration. Ces dimensions contribueraient à connaître les facteurs de motivation dans l'apprentissage. En outre, il pourrait être pertinent de valider les typologies de trajectoires langagières que nous avons dégagées dans le cadre de cette thèse et de mettre en évidence d'autres typologies auprès de femmes immigrantes d'origines différentes. Enfin, nous avons avancé dans les pistes d'intervention que le projet personnel, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière pourraient être des facteurs de résilience tant pour les femmes immigrantes que pour les hommes immigrants. Dans cette perspective, il serait souhaitable de valider ces pistes d'intervention pour éventuellement les étendre auprès de plusieurs clientèles immigrantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, H. (2008). Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des immigrants. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Adami, H. (2009). La formation linguistique des migrants. Paris: CLÉ international.
- Albert, J-P (1993). Être soi: écritures ordinaires de l'identité. *In* M. Chaudron et F. De Singly (dir.), *Identité*, *lecture*, *écriture* (p.45-58). Paris: Centre Georges Pompidou. Bibliothèque publique d'information.
- Amireault, V. (2007). Représentations culturelles et identité d'immigrants apprenant le français à Montréal. Thèse de doctorat en études intégrées en éducation, Université Mc Gill, Montréal.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire. Montréal: Office québécois de la langue française, Collection Langues et Sociétés, 45.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, *XXVI*, 5-31.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (éd.) (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, *XXVIII*(2), 76-105.
- Archambault, A. et Corbeil, J. C. (1982). L'enseignement du français langue seconde aux adultes au Québec. Québec: Conseil de la langue française.
- Armand.F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*. *XXXVI* (1), 44-64.
- Azzi, A.E et Klein. O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris: Dunod
- Bange, P., Rita, C. et Griggs, P. (2005). L'apprentissage d'une langue seconde. Cognition et Interaction. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, R. (1996). La recherche-action. Paris: Anthropos.

- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. *In J.-M.* Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens formation* (p. 61-86). Paris: PUF.
- Baroni, R. et Jeanneret, Th. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires langagières. *Langue et Société, CXXV*, 101-124.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispail, C. (2004). *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture.* Paris: L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. et Türkal, L. (2000). Formations au singulier. *In* R. Orofiamma, P. Dominicé et A. Lainé (éd). Les histoires de vie, théorie et pratique. *Éducation Permanente*. 142, 45-61.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Beacco, J.- C. (2008). *Politiques d'intégration des migrants adultes: principes et mise en œuvre*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beaudoin, P. (2010). Étude sur l'intégration économique des femmes immigrées recensées au Québec en 2006. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Beausoleil, J. (2001). Travailler pour s'établir: les expériences des réfugiés salvadoriens à Montréal. Les Cahiers du Grès, II(1), 7-27.
- Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. Paris: Nathan Université.
- Bertaux, D. (2005). L'enquête et ses méthodes: le récit de vie (2^e éd). Paris: Armand Colin.
- Bouchard, R. et Parpette, Ch. (2008). Fls, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques. *In Actes du colloque du 1er congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)* (p. 397-411). Paris: Institut de Linguistique Française.
- Bouffard, L. et Bastin, E. (1992). La perspective future, facteur de santé mentale chez les personnes âgées. *Santé mentale au Québec*, *XVII* (2), 227-249.
- Bourassa-Dansereau, C. (2010). Le rôle de l'apprentissage de la langue française dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise.

- Mémoire de maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *In Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. Paris: Fayard.
- Boutinet, J.- P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. (3^e éd). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.- P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. Éducation Permanente, 136, 91-100.
- Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Hatier/Didier.
- Calinon, A.-S. (2007). Les cours de français: Accès, résultats, réinvestissement. *In J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques (p. 55-69).* Paris: L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: Champ notionnel et devenir. In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. Kastersztein, J., Lipianski, E. M, Malewska-Peyre, H. Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Colin Masson.
- Cardu., H. et Sanschagrin, M. (2002). Les femmes et la migration: Les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socio-professionnelle à Québec. *Recherches Féministes, XV (2)*, 87-122.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005). Les portfolios européens des langues des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères (XXIX)*, 167-183.
- Charlot, B. (2005). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos.

- Chicha. M.-T. et Charest, E. (2008). L'intégration des immigrés sur le marché du travail: politiques et enjeux. *Choix IRPP, XIV (2)*.
- Claes, M. (1991). Socialisation des adolescents, en contexte multiethnique. *In* F. Ouellet et M. Pagé (éds), *Pluriethnicité*, éducation et société; construire un espace commun. (p. 515-541). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Cognigni, E. (2008). Médiation de l'italien dans la (re)construction identitaire de migrants de l'ex-URSS. *In* G. Alao, E. Argaud, M. Derivry- Plard et H. Leclercq (éds), *Grandes et petites langues: pour une didactique du plurilinguisme et pluriculturalisme* (p. 205-214). Bern: Peter Lang SA. Éditions scientifiques internationales. Collection Transversales.
- Cognigni, E. (2009). Se raconter en migration: Du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle. *In* A. Gohard-Radenkovic et L. Rachédi (dir), *Récits de vie, récits de langue et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité* (p. 19-34). Paris: L'Harmattan. Collection Espaces interculturels.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, *XVII* (1), 71-92.
- Conseil du statut de la femme (2005). Des nouvelles d'elles- Les femmes immigrées du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de la langue française (2008). Le français, langue de cohésion sociale. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française. Québec: Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant. Paris: Economica.
- Creswell, J.W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. London: Sage.
- Cuq, J.-P. (2003). Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: Un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, (VI), 13-22.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette, coll. Références.

- De Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. *In C. Laterrasse* (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13 -42). Paris: L'Harmattan.
- De Pietro, J.-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi? *Acquisition et interaction en langue seconde* (AILE), 16, 47-71.
- De Villers, G. (1990). L'expérience en formation d'adultes. *Questions de formation*, (II), 21-32.
- De Villers, G. et Joassart, CI. (2006). Comment les recherches narratives peuventelles rendre compte des dynamiques de construction de projet? *In* L. Paquay, M. Crahay et J.M. De Ketele (p. 213-217). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- De La Piedra, Maria T et Romo, Harriett D. (2003). Collaborative literacy in a Mexican immigrant household: The role of sibling mediators in the socialization of pre-school learners. *Multilingual Matters*. 44-61.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. NY-Londre: Plenum Press.
- Deci, E. L et Ryan R. -M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. N.Y London: Plenum Press.
- Deprez, C. (1994). Les enfants bilingues: langues et familles. Paris: Didier, CREDIF Essais.
- Deprez. C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et interaction* en langue étrangère (AILE). VII, 155-180
- Deprez, C. (2002). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère!, *Estudios de Sociolinguistica, I* (1), 59-74.
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative.
- Deslauriers, J. P. (1988). Les méthodes de la recherche qualitative. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. (1986). Chômage, travail salarié et vie domestique: esquisse d'une trajectoire sociale. *In* D. Desmarais et P. Grell (éd.), *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types* (p. 55-83). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Desmarais, D. et Pilon, J.- M. (Dir.) (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan, Collection histoires de vie et formation.

- Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. VEI enjeux, 123, 28-37.
- Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL. Quarterly, XIX*, 505-537.
- Duff, P. (1996). Different languages, different practices: Socialising of discourse competence in dual language school classrooms in Hungary. *In* K. Bailey et D. Nunan (éd.). *Voices form the language classroom: Qualitative research in second language education.* (p. 407-433). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E.H. (1972). Adolescence et crise. La quête de l'identité. Paris: Flammarion.
- Ferrarotti, F. (1983). Histoires et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Fortin, M.-F. (dir.). (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière éducation.
- Gagné, M. et Chamberland, C. (1999). L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec. *In* M. McAndrew, A.C. Decouflé et C. Ciceri (éd.), *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherche* (p. 71-89). Montréal: Actes du Séminaire du 20 au 22 mai 1998.
- De Gaulejac, V. et M. Legrand (dir.) (2008). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Germain, C. (1991). Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues. Anjou: Centre éducatif et culturel.
- Giacomi, A. (2006). Appropriation d'une langue seconde en milieu naturel et interaction. *Skholê, hors série 1*, 25-33.
- Giroux, I. (2011). Le parcours d'insertion professionnelle des femmes immigrantes qualifiées au Québec: leurs perceptions de leur réalité. Édiqscope, no1
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques. Bern: Peter Lang.
- Gouvernement du Canada (1989). Les minorités visibles au Canada en 1986. Présentation graphique. Ottawa: Multiculturalisme et Citoyenneté.

- Gouvernement du Canada (1995a). Loi sur l'équité en matière d'emploi. Canada: Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Canada (1995b). Profil des personnes nées hors du Canada, aptes au travail, à l'aide de dernier recours. Québec: Ministère de la Sécurité du revenu (MSR), Directeur général des politiques et de programmes.
- Gouvernement du Canada (1985). *Loi sur les langues officielles*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec (1991). Accord Canada Québec relatif à l'admission temporaire des aubains (Accord Gagnon-Tremblay, McDougall). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006). Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination: Document de consultation. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications.
- Gouvernement du Québec (2008). Pour enrichir le Québec: affirmer les valeurs communes de la société québécoise. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants. Montréal: ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications
- Gouvernement du Québec (2010). Programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI). Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Graber, M. (2008). Apprentissage des adultes, communication interculturelle et interculturalisation de la formation. Motivation dans le processus d'apprentissage des étudiants africains subsahariens. Suisse: Centre d'Étude de la Diversité Culturelle et de la Citoyenneté dans la santé et le social.
- Griggs, P. (2007). Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères: situation naturelle ou guidée. Paris: L'Harmattan.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *In Life with two languages* (Trad. par.F.Grosjean). London: Harvard University Press.
- Guichon, N. (2007). Récits de soi en formation L'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants. *In Actes du colloque Le biographique, la réflexivité et les temporalités Articuler langues, cultures et formation* (p. 136-145). Tours: Université de Tours.

- Guilbart, D. (2005). Des nouvelles d'elles. Les femmes immigrées du Québec. Avec la collaboration de Mariangela Di Dominico. Québec: Conseil du statut de la femme, Gouvernement du Québec.
- Guilbert, L. (2007). Ethnologie collaborative: Élaboration et analyse d'espaces de médiation en contexte de migration. *In Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelle: Bien comprendre pour mieux intervenir* (p.14-36). Québec: Recherches qualitatives Hors Série, 4.
- Guilbert, L. (2008) Femmes immigrantes et réfugiées: quelques tendances du début du XXIe siècle. *In* M. De Waele et M. Paquet (dir.), *Québec, Champlain, le monde* (p.223-240). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). *Immigration et Études dans des villes moyennes universitaires, une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*. Centre Métropolis du Québec. Immigration et métropoles, CMQ-IM, no 37.
- Gumperz, J. (1989). Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative. Paris: L'Harmattan.
- Hawkins, E. W. (1987). Awareness of language: An introduction (revised edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Helly D., Vatz Laaroussi, M. et Rachédi, L., (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants*. Montréal: Immigration et Métropoles.
- Jeanneret, Th. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: Données et analyses. *In Actes du colloque de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée(ASLA): sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée* (p. 27-45). Suisse: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Jellab, A. (2001). Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel. Paris: Presses universitaires de France.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'apprenants issus de l'immigration récente à Montréal: *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII(1)*, 171-190.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Kaufmann, J.- C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris: Nathan.

- Kaufmann, J.- C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris: Armand Collin, coll. Sociologies au quotidien.
- Kilanga Musinde, J. (2006). Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain. *In* Moulinié. M, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde. Recherche et Application*, (39), 123-136.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Koch, S. (1956). Behavior as «intrinsically»: Work notes towards a pre-theory of phénomena called «motivationnal». *In* M.R. Jones (éd.), *Nebraska symposium on motivation* (IV). Lincoln: University of Nebraska.
- Kulick, D. et Schieffelin, B. (2004). Language socialization. *In A. Duranti* (Éd.), *A companion to linguistic anthropology* (p. 349-368). Malden, MA: Blackwell.
- Lakrouz, N. (2006). Femmes universitaires immigrantes en emploi dans le secteur manufacturier: recherche exploratoire: étude qualitative menée auprès de femmes immigrantes entre août et septembre 2005 à Montréal (responsabilité du projet et rédaction Nadia Lakrouz; collaboration à l'analyse des données Ricardo Acevedo). Montréal: Comité sectoriel d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes immigrantes.
- Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois: Ressource sociétale et défi éducatif. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Lamoureux, A. (2006). Recherche et méthodologie en sciences humaines. Montréal: Beauchemin.
- Lani-Bayle, M. (2001). Histoires de formation: récits croisés, écritures singulières. Paris: L'Harmattan.
- Lapierre, V.N. (2004). L'intégration linguistique des immigrants au Québec: recension des écrits. Québec: Conseil Supérieur de la Langue française.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaune-Welt, M. et Lacerte, M.-L. (2008). La perception des immigrants face à la nécessité de se franciser au Québec. *Enjeux. La revue des sciences humaines*, 1-44.

- Lebeau, R. et Renaud, J. (2003). Nouveaux arrivants de 1989, langue et mobilité professionnelle sur le marché du travail de Montréal: une approche longitudinale. *Cahiers québécois de démographie*, *XXXI*(1), 69-94.
- Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, (11).
- Legendre, R. (2005). Le dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd). Québec: Guérin.
- Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues. *In* M-A. Mochet *et al.* (dir.), *Plurilinguisme et apprentissage: mélange Daniel Coste* (p. 143-169). Paris: École normale supérieure.
- Mackey, W.F. (1976). Bilinguisme et contacts de langues. Paris: Ed. Klincksieck.
- Masny, D. (2005). Multiple literacies: An alternative *OR* beyond Freire. *In J. Anderson*, T. Rogers, M. Kendrick et S.Smythe (éd.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools: Intersections and tensions* (p. 171-184). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (1990). Au Québec pour bâtir ensemble: énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2006). Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006: caractéristiques générales. Montréal: Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Moldoveanu, M. (2007). De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de français au Québec. *In J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques* (p. 117-135). Paris: L'Harmattan, Collection Logiques Sociales.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage: pour quoi faire? Acquisition et interaction en langue étrangère, XXII, 137-152.
- Molinié, M. (dir.) (2006a). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Numéro spécial Recherche et Application N° 39 – Le Français dans le monde. Paris: FIPF-CLE International.
- Molinié, M. (dir) (2006b). Autobiographie et réflexivité. Université de Cergy-Pontoise: Encrage-Belles Lettres.

- Molinié, M. et Bishop, M.-F. (dir.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Paris: Centre de Recherche Textes et Francophonies, Encrage-Les Belles Lettres.
- Mongeau, J., Pinsonneault, G. et Rose, D. (2007). *Portrait économique des femmes immigrantes recensées au Québec en 2001*. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Mongeau, J., Rose, D. et Ste-Marie, G. (2007). Portrait sociodémographique des femmes immigrées recensées au Québec en 2001. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris: Didier, coll. LAL.
- Mucchielli, A. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris: Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1994). L'identité (3^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Mucchiell, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2e. éd.) Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 1996).
- Mukene, P. (1988). L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances. Suisse: Éditions universitaires Fribourg.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *XXIX*(1), 9-31.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses de l'Université de Louvain.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. (2e. éd). Paris: Presses Universitaires de France (1^{re} éd. 1980).
- Ochs, E. et Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *In* R. Shweder et R. LeVine (éd.), *Culture theory* (p. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. et Schieffelin, B. B. (2001). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. *In* Duranti, A. (éd.), *Linguistic Anthropology: a reader* (p. 263-301). Oxford: Blackwell Publishing. (1^{re} éd. 1984).
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*. 145, 68-81.

- Pagé, M.et Lamarre, P. (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques (IRPP).
- Pagé, M. (2011). *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Québec: Conseil Supérieur de la langue française.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration. Communication présentée au 59e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Sherbrooke, 20-24 mai.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2004). Notes (la prise de). *In* A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.) (p. 170-172). Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 1996).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. 2^e éd.
- Paquet, L. (2010). *Trajectoires singulières et citoyenneté plurielle de femmes réfugiées au Québec*. Mémoire de maîtrise en travail social, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue seconde, XII*, 3-26.
- Perregaux, C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues, *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde*, 31-41.
- Perregaux, C. (2006a). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation: vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. In Formation et pratiques d'enseignement en questions, Approches interculturelles dans la formation des enseignants, IV, 173-182.

- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique: vers un indicateur de réceptivité sociale. *Diversité urbaine*, *IV*(1), 7-22.
- Pierre, M. (2005). Les facteurs d'exclusion faisant obstacle à l'intégration socioéconomique de certains groupes de femmes immigrées au Québec: Un état des lieux. *Nouvelles pratiques sociales*, *XVII*(2), 75-94.
- Piller, I. et Pavlenko, A. (2001): Introduction: Multilingualism, second language learning, and gender. *In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller et M. Teutsch-Dwyer, Multilingualism: second Language Learning and Gender* (p. 1-13). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Edilig.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (1993). Les histoires de vie. Paris: PUF, Que-sais-je?
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2002). Les histoires de vie (3^e éd.). Paris: PUF.
- Pochon-Berger, E. (2010). La compétence d'interaction en L2: Gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français. Thèse de doctorat en lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires langagières de langues: diversité et multiplicité des parcours. Études de Linguistique Appliquée (ELA), 98, 92-102.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). Apprentissage d'une langue seconde: contextes et discours. Paris: Didier.
- Prévost, C. (2010). De la médiation culturelle au rapprochement interculturel: l'expérience d'ateliers interculturels réunissant des immigrants en francisation et des Québécois au Cegep Sainte-Foy. Centre Métropolis du Québec, Immigration et Métropoles (41).
- Quivy R. et L. Van Campenhoudt (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Rachédi, L. (2008). Trajectoires migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins immigrants au Québec: l'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Rachédi, L. (2010). L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Renaud, J. (2001). Ils sont maintenant d'ici: les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.
- Richterich, R. et Chancerel, J.-L. (1977). L'identification des besoins des adultes apprenant une langue seconde. Paris: Hatier Conseil de l'Europe.
- Ricoeur, P. (1983). Temps et récit I. L'intrigue et le temps historique, Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). Temps et récits III, Le temps raconté. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Éditions du Seuil.
- Roberts, C., Grandcolas, B. et Arditty, J. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères. *Langages. Interaction et langue seconde*, 134, 101-115.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. *In* B. Gauthier. *Recherche en sciences sociales: La problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (p. 293-316). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP (3^e éd.).
- Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, *XXXI*(1), 15-37.
- Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (éd). (1986a). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, XV, 163-246.
- Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (éd.). (1986b). *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Siguan, M. et Mackey, W. F (1986). *Education et Bilinguisme*. Paris: Coll. Sc. de l'Éducation.

- Simon, L. (2000). La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Simon, D.-L. et Thamin, N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4.
- Solar, C. (dir.) (2001). Le groupe en formation des adultes: Comprendre pour mieux agir Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes. Québec: TRÉAQFP.
- Valderrama-Benitez, V. (2007). Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal en 2004-2005. Québec: Conseil de la langue française.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). Les enseignants immigrants: difficultés rencontrées et pratiques d'insertion. Document téléaccessible à l'adresse http://www.insertion.qc.ca/cnipe_1/spip.php?article141>. Consulté le 20 novembre 2011.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2005). La «littératie»: métaphores idéologiques ou concept didactique? *In avec le portfolio: Écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles: Labor.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). Le familial au cœur de l'immigration: les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France. Paris: L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). Mobilités, réseaux et résilience: le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Lessard, D., Montejo, M. L et Viana, M. (1995). Méthodologie féministe et interculturelle: une alliance à facettes multiples. *Recherches féministes*, *XVIII*(2), 31-46.

- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L., Velez, B., Bezzi, B. et Laperrière. S. (2007). Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec: Insertion et mobilité. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants.
- Verbunt, G. (1994). Les obstacles culturels aux apprentissages: guide des intervenants Paris: C.N.D.P.
- Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Montréal: ERPI.
- Weedon, C. (1987). Feminist practice and poststructuralist theory. Oxford: Blackwell.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch.C (dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A-.N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, *36*(1), 12-15.

ANNEXE A LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE



Invitation à participer et formulaire de consentement pour la recherche Trajectoires langagières de femmes immigrantes au Québec: étude qualitative auprès de femmes recevant des services de francisation.

Étudiante

Michela Claudie Ralalatiana, Candidate au PhD en éducation Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Godelieve Debeurme, Ph.D.
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Codirectrice

Michèle Vatz Laaroussi, Ph.D. Professeure titulaire Université de Sherbrooke Faculté des lettres et sciences humaines École de travail social

Madame,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est de décrire et comprendre la trajectoire d'apprentissage du français des femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à nous raconter votre parcours d'apprentissage du français au Québec à travers deux entrevues et un journal d'apprentissage. Pour vous contacter pour les deux entrevues et pour l'emprunt du journal d'apprentissage, nous aurions besoin de votre nom et numéro de téléphone.

La durée et les sujets abordés dans l'entrevue exploratoire

À votre école ou dans un endroit calme selon votre convenance, d'une durée de 45 minutes, vous serez invitée à nous raconter les moments durant lesquels vous avez été en contact avec la langue française, des moments de la vie en classe.

La complétion du journal d'apprentissage

Après la première entrevue, à raison de 1h par semaine sur 4 semaines, vous êtes invitée à tenir un journal d'apprentissage. Vous allez écrire dans le journal sur des moments de la vie en classe, les expériences d'apprentissage et de pratique du français à l'intérieur du cours de français et en dehors des classes de français. Vous pouvez écrire dans votre langue maternelle dans le cas où vous n'auriez pas les mots nécessaires pour raconter votre expérience personnelle de l'apprentissage du français. Le journal ne vise pas à évaluer la qualité de votre écriture. Ce journal reste votre propriété. Toutefois, la chercheure va l'emprunter pour préparer la deuxième entrevue. Le journal d'apprentissage vous sera rendu lors de la deuxième entrevue.

• La deuxième entrevue en termes de durée et de sujet traité

À partir de la quatrième semaine, vous allez recevoir un rappel pour l'emprunt de votre journal.

À partir de la cinquième semaine, à votre école ou dans un endroit calme selon votre convenance, d'une durée de 45 minutes, vous serez invitée à nous raconter ce que vous avez écrit dans le journal d'apprentissage et les questions qu'on n'a pas pu approfondir lors de la première entrevue; le bilan du journal d'apprentissage et vos évaluations des deux entrevues.

Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Votre nom et numéro de téléphone n'apparaîtront nulle part ailleurs. Ces renseignements serviront uniquement à vous contacter pour les entrevues et l'emprunt du journal d'apprentissage.

Pour les données issues des entrevues et du journal d'apprentissage, la confidentialité sera assurée par l'attribution de code numérique ou nom fictif aux participantes aux entrevues, aux renseignements sur le lieux, les personnes mentionnées lors de l'entrevue. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Des copies des extraits du journal d'apprentissage serviront d'illustration pour appuyer la thèse, lors de congrès scientifiques, des publications et lors des formations aux enseignants en français langue seconde (formation sur la biographie langagière).

Les résultats seront diffusés dans la thèse, dans des articles scientifiques, lors des communications, et de présentations des résultats aux établissements participants.

Les données recueillies et les données nominales seront conservées sous clé au bureau de la chercheure et les seules personnes qui y auront accès sont la directrice et la codirectrice de recherche. Les données seront détruites 5 ans après le dépôt de la thèse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

La participation aux deux entrevues et la rédaction du journal ne comportent aucun risque. Les seuls inconvénients liés à votre participation sont le temps consacré à la recherche, soit environ 90 minutes au total pour les deux entrevues et 4 heures pour la tenue du journal (1heure par semaine sur une période de 4 semaines). La contribution à l'avancement de l'étude de la trajectoire langagière dans le maintien en apprentissage de la femme immigrante est le bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous:

Michela Claudie Ralalatiana, Candidate au PhD en éducation Université de Sherbrooke Campus de Longueuil 150, place Charles-Le Moyne Longueuil (Québec) J4K 0A8 Bureau L12860-2 Tel 450 463-1835 poste 61687 Tel 819-821-8000 poste 61687

(<u>Michela.Claudie.Ralalatiana@USherbrooke.ca</u>) [Signature de la chercheure][Date]

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Trajectoire** langagière: étude qualitative auprès de femmes immigrantes inscrites à des cours de français temps complet dans un milieu universitaire au Québec. J'ai compris les conditions et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche qui comprend:

- Une entrevue exploratoire;
- Un journal d'apprentissage;
- Une deuxième entrevue.

J'accepte que mon intervenant transmette à la chercheure les renseignements suivants me concernant: nom, numéro de téléphone.

Signature de la participante:

Nom:

Date:

S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheure.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant: 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca

ANNEXE B LE GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENTREVUE EXPLORATOIRE

Guide d'entrevue:

Accueil

Bonjour,

Mon nom est Michela Claudie Ralalatiana. Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke et je suis ici aujourd'hui pour discuter avec vous de votre parcours d'apprentissage du français au Québec.

Afin de conserver vos propos, je vais enregistrer notre rencontre sur ce magnétophone. Cependant, votre nom n'apparaîtra à aucun moment dans l'analyse et dans l'exploitation de ces données. Pendant l'entretien, vous pouvez demander d'arrêter l'enregistrement de notre échange, pour une raison ou une autre. À ce moment, j'arrêterai le magnétophone. Quand vous serez plus à l'aise, nous continuons l'échange. Avez-vous des questions?

Voici comment nous allons procéder. Dans un premier temps, je vous poserai quelques questions d'ordre général. Puis, vous allez me raconter comment vous êtes arrivée à la décision d'apprendre le français et des moments mémorables marquant le choix de cette langue.

Des questions spécifiques vous seront posées pour vous guider. L'entrevue durera approximativement 45 minutes.

Est-ce que cela vous convient?

Nous allons maintenant commencer l'entrevue.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LA PARTICIPANTE

- Âge: entre 25-35 ans; entre 36-45 ans; entre 46-55 ans: entre 56 -65 ans:
- Pays de naissance:
- Autre pays de résidence avant de s'établir au Québec:
- Mois, année d'arrivée au Canada: au Québec:
- Statut au Québec/Canada: Réfugié (e), Résident (e) permanent (e),
 Citoyen (ne)
- Profession avant de venir au Québec:
- Niveau de scolarité:
- Statut actuel:
- État matrimonial: Célibataire, mariée, divorcée, conjointe de fait
- Nombre d'enfants; âge des enfants:
- Langue(s) parlée(s) et apprise (s):
- Activités sociales: bénévolat, etc.
- Passion: lecture, voyage, etc.
- Réseaux d'amis parlant le français: peu, moyen, pas du tout

1. LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT, LE PROJET PERSONNEL

- Rappel de quelques renseignements sociodémographiques
- À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français?
- À quel endroit (école, cours de langue, etc.)?
- Quelles sont les motivations qui vous ont poussée à apprendre le français au Québec?
- Que signifie pour vous personnellement apprendre le français en arrivant au Québec?
- Quels sont les buts par rapport au fait d'apprendre le français?
- Quelles sont les réactions de votre famille face à votre décision?
- Racontez-moi un ou des événements marquants qui vous ont motivée à suivre le cours de français au Québec?
- Quels sont les intérêts du fait de suivre le cours de français?
- Quels sont les facteurs facilitant l'apprentissage en classe?
- Votre relation avec l'administration?
- Votre relation avec les enseignants?
- Votre relation avec les autres étudiant(e)s?
- Comment se déroule un travail en équipe: qui fait quoi, quels sont les thèmes de discussion, qu'est-ce que vous avez appris?
- Parlez-moi des activités offertes en classe?
- Quelles sont les activités avec les animateurs (en classe et en dehors de la classe)
- Quel est le sens de votre apprentissage?
- Quelles sont vos méthodes pour apprendre les autres langues que vous avez apprises?
- Auriez-vous quelque chose à ajouter? À raconter ou à dire de plus?

— Merci beaucoup pour votre temps.

ANNEXE C LE GUIDE POUR LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE

1. RAPPEL DES ÉLÉMENTS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE

Vous pouvez mettre par écrit les éléments de la première entrevue selon le guide suivant. Par exemple, vous pouvez commencer par écrire les motivations d'apprendre le français au Québec ou les évènements décisifs qui vous ont conduite à apprendre la langue française lors de votre établissement au Québec. Vous pouvez décorer le journal avec des photos, etc., car il vous appartient.

Voici les questions de la première entrevue, ils pourront vous aider dans votre réflexion.

- Quelles sont les motivations qui vous ont poussée à apprendre le français au Québec?
- Que signifie pour vous personnellement apprendre le français en arrivant au Québec?
- Quels sont les buts par rapport au fait d'apprendre le français?
- Quelles sont les réactions de votre famille face à votre décision d'apprendre le français?
- Mettez par écrit un ou des événements marquants qui vous ont motivée à suivre le cours de français au Québec?

Date	Lieu	Motivation
Mettez la date de l'événement	Mettez le titre de l'événement	Mettez par écrit les éléments de la première entrevue qui vous intéressent
Exemple 19 mai 2010	Exemple À la maison: relation avec mes voisins francophones	Exemple: Je voudrais connaître davantage mes voisins qui sont francophones

2. LES EXPÉRIENCES DE PRATIQUE DE FRANÇAIS EN CLASSE AU QUÉBEC

En suivant le modèle du thème précédent, vous allez mettre par écrit les actions que vous avez faites en classe pour pratiquer le français. Voici le guide pour cette activité.

En même temps, voici quelques repères qui pourront vous guider:

- Quels sont les facteurs facilitant l'apprentissage en classe?
- Votre relation avec l'administration?
- Votre relation avec les enseignants?
- Votre relation avec les autres étudiant(e)s?
- Comment se déroule un travail en équipe: qui fait quoi, quels sont les thèmes de discussion, qu'est-ce que vous avez appris?
- Parlez-moi des activités offertes en classe?
- Quelles sont les activités avec les animateurs (en classe et en dehors de la classe)
- Quel est le sens de votre apprentissage?

Date		Activité		Commentaires
Mettez la date l'activité	de	Mettez les activités vous faites en classe.	que	Mettez par écrit les moyens que vous avez utilisés quand vous avez rencontré des difficultés (demander à un ami, un enseignant; consulter un dictionnaire, etc.). Mettez par écrit vos commentaires, vos

		évaluations. Il n'y a pas de limites dans le nombre de phrases.
Par exemple:	Par exemple:	Par exemple:
19 septembre 2011	Le subjonctif	J'ai trouvé ce cours difficile. J'ai demandé à un ami de m'aider.

3. LES EXPÉRIENCES DE PRATIQUE DE FRANÇAIS EN DEHORS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS

Comme la première rubrique, vous allez mettre par écrit les événements ou situations durant lesquels vous avez pratiqué le français (lors des échanges culturels, à l'épicerie, avec vos amis, avec vos collègues de travail, etc.). Voici des repères qui pourront vous guider:

- Mettez par écrit un événement pendant lequel vous avez utilisé le français: aide aux devoirs de vos enfants, les réunions des parents d'élèves, les échanges avec d'autres natifs du français, l'échange entre personnes qui sont en train d'apprendre le français, le bénévolat, à l'épicerie, la rencontre avec votre propriétaire, durant les loisirs, etc.
- Quand vous êtes à la maison, quelle (s) langue(s)parlez-vous? Pourquoi?
- En dehors de la maison (au travail, à l'épicerie, à l'école de vos enfants, avec vous amis), quelle (s) langue(s) parlez-vous? Pourquoi?
- Que signifie pour vous personnellement les efforts que vous avez déployés pour apprendre et maîtriser la langue française?
- Connaissez-vous des amis qui parlent le français?

- Comment votre famille perçoit-elle le fait de vous voir apprendre le français?
- Comment votre famille perçoit-elle le fait de vous entendre parler le français à la maison, dans les rencontres sociales?
- Quelles sont les réactions de vos amis devant le fait de vous voir apprendre le français?
- Quelles sont réactions des amis du même pays que le vôtre devant le fait de parler le français avec eux alors que vous pouvez utiliser votre langue maternelle?
- Quelles sont les réactions des amis francophones s'il y en a, devant le fait de voir parler le français avec eux?

Date	Activité	Évaluation
Dute	7 CUVIC	Commentaires
		Stratégies utilisées
		(il n'y a pas de limites
		dans le nombre de phrases)
Mettez la date à	Mettez par écrit les	Mettez par écrit les
laquelle vous avez	événements qui vous ont	moyens que vous avez
pratiqué le français	permis de pratiquer le	utilisés quand vous avez
,	français (avec vos enfants,	rencontré des difficultés
	avec vos amis, etc.)	(demander à un ami, un
	,	enseignant; consulter un
		dictionnaire, etc.).
Par exemple:	Par exemple:	Mettez par écrit vos
		commentaires, vos
		évaluations.
25 1 2011		D .
25 septembre 2011	Le festival d'été de Québec	Par exemple:
	Quebec	On était allé en groupe au
		festival de Québec.
		Dès fois, on parlait en
		espagnol, des fois en
		français.
		ji ançais.

ANNEXE D LE GUIDE D'ENTREVUE DE L'ENTREVUE REFLEXIVE¹⁴

Ce guide est un schéma des questions qui seront posées. Toutefois, il a été adapté en fonction des éléments qui ressortent de l'entrevue 1 et du journal d'apprentissage.

Accueil

Bonjour,

Mon nom est Michela Claudie Ralalatiana. Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke et je suis ici avec vous pour la deuxième fois. Aujourd'hui, nous discuterons des éléments qu'on n'a pas pu approfondir lors de la première entrevue et des éléments que vous avez mis dans le journal d'apprentissage.

Afin de conserver vos propos, je vais enregistrer notre rencontre sur ce magnétophone. Cependant, votre nom n'apparaîtra à aucun moment dans l'analyse et dans l'exploitation de ces données. Pendant l'entretien, vous pouvez demander d'arrêter l'enregistrement de notre échange, pour une raison ou une autre. À ce moment, j'arrêterai le magnétophone. Quand vous serez plus à l'aise, nous continuons l'échange. Avez-vous des questions?

Voici comment nous allons procéder. Dans un premier temps, vous allez me raconter les motivations qui vous ont poussée à apprendre le français en arrivant au Québec. Puis, les expériences de socialisation durant le cours de français et en dehors des cours de français; l'intérêt de la tenue du journal d'apprentissage et des deux entrevues. Des questions spécifiques vous seront posées pour vous guider. L'entrevue devrait durer approximativement de 45 minutes.

Est-ce que cela vous convient?

Nous allons maintenant commencer l'entrevue.

- 1. APPROFONDISSEMENT DES ÉLÉMENTS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE
 - Les moments de contacts avec la langue française
 - Les motivations d'apprentissage du français au Québec
- 2. LES EXPÉRIENCES DE PRATIQUE DE FRANÇAIS EN CLASSE DE FRANÇAIS
 - Quels sont les facteurs facilitant l'apprentissage en classe?
 - Votre relation avec l'administration?
 - Votre relation avec les enseignants?
 - Votre relation avec les autres étudiant(e)s?
 - Comment se déroule un travail en équipe: qui fait quoi, quels sont les thèmes de discussion, qu'est-ce que vous avez appris?
 - Parlez-moi des activités offertes en classe?
 - Quelles sont les activités avec les animateurs (en classe et en dehors de la classe)
 - Quel est le sens de votre apprentissage?
- 3. LES EXPÉRIENCES DE PRATIQUE DE FRANÇAIS EN DEHORS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS

QUELLES LANGUES UTILISEZ-VOUS À LA MAISON? QUELLES SONT LES SITUATIONS OÙ VOUS UTILISEZ LE FRANÇAIS?

- Quand vous êtes à la maison, quelle (s) langue (s) parlez-vous? Pourquoi?
- En dehors de la maison (au travail, à l'épicerie, à l'école de vos enfants, avec vos amis), quelle (s) langue (s) parlez-vous? Pourquoi?

- Racontez-moi un événement où vous avez appliqué les notions apprises pendant les cours? (aide aux devoirs de vos enfants, échange avec d'autres natifs du français, échange entre personnes qui sont en train d'apprendre le français, etc.)
- Connaissez-vous des amis qui parlent le français?

COMMENT VOTRE ENTOURAGE PERÇOIT-IL LE FAIT D'APPRENDRE ET DE PARLER LE FRANÇAIS? QUELS SONT LEURS POINTS DE VUE?

- Comment votre famille perçoit-elle le fait de vous voir apprendre le français?
- Comment votre famille perçoit-elle le fait de vous entendre parler le français à la maison, dans les rencontres sociales?
- Comment vos amis perçoivent-ils le fait de vous voir apprendre le français?
- Comment des amis du même pays que le vôtre perçoivent- ils le fait de parler le français avec eux alors que vous pouvez utiliser votre langue maternelle? Quelles stratégies (attitudes) adoptez-vous en cas de désaccord? Pourquoi?
- Comment vos amis (francophones s'il y en a) perçoivent- ils le fait de voir parler le français avec eux?

4. L'INTÉRÊT DE LA TENUE DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE ET DEUX ENTREVUES

- Avez-vous déjà participé à une recherche universitaire où il fallait parler de son histoire langagière? Pourquoi avez-vous accepté d'y participer?
- Comment avez-vous vécu le fait de tenir un journal de bord?
- Pouvez-vous me donner un exemple des avantages de deux entrevues par rapport à votre apprentissage du français?

- Est-ce que le fait de parler de vos apprentissages par l'intermédiaire des entrevues vous a-t-il servie, a permis d'améliorer votre français? Votre motivation?
- Avez-vous constaté des améliorations au niveau de l'oral par rapport à la première entrevue? Lesquelles? Comment vous en êtes-vous rendu compte?
- Le fait que la chercheure est une femme immigrante vous a-t-il d'une quelconque manière facilité le partage lors des deux entrevues?
- Auriez-vous quelque chose à ajouter? À raconter ou à dire de plus?

— Merci beaucoup pour votre temps —

ANNEXE E LE TABLEAU COMPARATIF DU PROJET PERSONNEL ET DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT DES QUATRE PARTICIPANTES DE NIVEAU 2

Éléments de réponses concernant le comparatif du projet personnel et de la motivation d'accomplissement						
Dimensions	La participante célibataire	La participante mariée sans enfant	La participante mariée avec bébé	La participante mariée avec enfants d'âge scolaire		
	(Chine)	(Venezuela)	(Colombie)	(Danemark)		
	Émilie	Erica	Eva	Estelle		
	2008: préparation projet d'immigration,	À l'école secondaire	À l'école secondaire privée	À l'âge de 10 ans lors de vacances en France		
Moments de premiers contacts avec la langue française	Autodidacte	Le français fait partie du programme scolaire	Le français fait partie du programme scolaire seulement pour les écoles privées	Au collège		
	Au travail			Le français, choix parmi d'autres langues		
Motivations pour apprendre le français au Québec	Québec: société francophone	Faire l'intégration le plus rapidement possible	Obtenir un bon travail dans son domaine	Le français n'est pas une nécessité (peux travailler en anglais)		
To Hallyans an Queoce	Pour bien communiquer avec les habitants du Québec		Qualité de la vie			
	Pour bien communiquer	Pour faire partie de la communauté québécoise	Intégrer à la société et développer professionnellement	Se sentir comme une citoyenne montréalaise		
Signification personnelle du choix d'apprendre le français	Pour améliorer le français	Connaître la langue	Qualité de vie	Les deux langues: plus d'opportunités pour trouver du travail		
		Commencer à travailler Plus d'opportunités en connaissant les deux langues				
	Prendre un cours au HEC	Suivre le cours de français écrit	Obtenir un bon travail dans son domaine	Trouver du travail dans son domaine		
Projet personnel	Améliorer l'anglais Chercher de l'emploi dans le commerce entre son pays et le Canada	Certificat en commerce		Pouvoir pratiquer le français		
Intérêts tirés du fait de suivre le cours de français	Immersion totale dans la langue Communiquer avec les autres personnes des autres pays	Immersion totale dans la langue	Pour sauver du temps par rapport à l'intégration Immersion totale dans la langue	Parler le français		
Éléments facilitant l'apprentissage	Venir tous les jours en classe	Allocation Attitudes personnelles	Le lieu de formation: l'université	Temps complet Soutien du conjoint Enfant d'âge scolaire		
Méthodes pour apprendre les autres langues	En pratiquant au travail	Pendant le soir et en le pratiquant au travail	Pas de réponse car elle n'a pas appris que le français	Écouter les médias		

ANNEXE F LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DANS LES COURS DE FRANÇAIS POUR LES QUATRE PARTICIPANTES DE NIVEAU 2

	La participante	La participante mariée	La participante mariée avec	La participante mariée avec
	célibataire	sans enfant	bébé	enfants d'âge scolaire
	(Chine)	(Venezuela)	(Colombie)	(Danemark)
F	Émilie	Érica	Eva	Estelle
Facteurs facilitant l'apprentissage en classe	Prendre en note le mot	Personnalité	S'investir dans l'apprentissage	Parler de sujets intéressants, des sujets plus personnels
Ciasse	Écouter le professeur	Disciplinée	Poser des questions	Engager et partager
	Mémoriser par cœur	S'asseoir avec les	(A la maison), prendre en	Plus de discussion
	.	personnes qui ne sont	note les questions à poser	
		pas du même pays	1	
		qu'elle		
		Parler tout le temps en	Demander un rendez-vous	Lecture de journal
		français	avec le professeur	
		Aider les autres		Les autres étudiants utilisent un
				langage simple
		Après le cours: pratiquer		
		à la bibliothèque (avec		
		un logiciel)		
		Emprunter quelques		
Relations avec	Demander de	films en français Demander de	Demander de l'information	Demander de l'information
l'administration	l'information	l'information	Demander de l'information	Demander de i information
Relations avec les	Conseiller sur les	Conseiller sur les	Conseiller de parler tout le	Discuter de l'avancement de
enseignants	activités pour parler tout	activités	temps en français	l'apprentissage
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	le temps en français	detrines	temps en nançais	1 appromissage
		Corriger	Corriger	
Relations avec les	Parler en français	Travailler facilement	Parler en français	Parler en français
autres étudiant(e)s	,	avec les personnes de	,	,
		même nationalité		
	S'asseoir côte à côte avec	Essayer de travailler	Se corriger doucement entre	
	d'autres nationalités	avec les autres	eux	
		nationalités		
			Parler seulement en français	
			avec ses compatriotes	
			Parler quelques mots dans sa langue maternelle avec ses	
			compatriotes	
Activités offertes en	Langue québécoise	Grammaire	Grammaire	Grammaire
classe	Langue quebecoise	Grammanc	Grammane	Grammane
	Grammaire	Langue québécoise	Lecture à haute voix	Lecture de journal
Travail en équipe	Sur la grammaire	Sur la grammaire	Présentation orale sur leur	Avoir des discussions sur les
• •	Sur un sujet spécifique (Sur un sujet spécifique	pays d'origine	autres cultures et faire une
	la vie au Québec)			présentation orale sur son pays
				d'origine
Activités avec	Sur la langue québécoise	Compréhension orale	L'histoire du Québec	Visite de musées
l'animateur	G 1 1 1 1	0 1 1 1 1		rr (' 1 0 7
	Sur la culture canadienne	Sur la culture canadienne		Histoire du Québec
Coma da l'ammuniti	Visite culturelle	Visite culturelle	Posséder réseau d'amis	Daylor la français
Sens de l'apprentissage en classe	Améliorer la langue	Comprendre la société, pour bien se comporter	Posséder réseau d'amis francophones	Parler le français
CII CIASSE		en société	nancophones	
	Habiter dans une région	Comprendre les	Trouver du travail	
	francophone	différents accents	Touvoi da davan	
			Suivre de l'éducation de son	
			enfant	

ANNEXE G LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE EN DEHORS DE LA CLASSE DE FRANÇAIS POUR LES QUATRE PARTICIPANTES DE NIVEAU 2

	т	r .··,	Ir	Tr 4: : 4 : :
	La participante	La participante mariée	La participante mariée avec	La participante mariée avec
	célibataire	sans enfant	bébé	enfants d'âge scolaire
	(Chine)	(Venezuela)	(Colombie)	(Danemark)
	Émilie	Érica	Éva	Estelle
Langue(s) parlée(s) à la	Habite avec des	Parle la langue française	Parle la langue française	Parle la langue française
maison et les raisons	francophones pour	pendant le devoir à la	pendant le devoir à la maison	pendant le devoir à la maison
	améliorer mon français	maison		
	Parle tout le temps en	Essaie de parler en	Parle leur langue maternelle	Parle leur langue maternelle
	français	français	après le devoir à la maison =	après le devoir à la maison =
			affectivité	affectivité
	Fait des activités avec ces	Parle leur langue	Essaie de parler en français,	
	colocataires: cuisiner,	maternelle après le	mais a arrêté, car personne	
	anniversaire, jeux vidéo	devoir à la maison =	pour corriger	
		affectivité		
	Ne regarde pas la télé	Regarde la télé en	Parle en anglais au téléphone	Utilise le français lors de l'aide
		français	avec le médecin	aux devoirs avec ses enfants
		Vit de la difficulté pour	Utilise l'Internet pour	Regarde les médias en français
		parler en français au	améliorer les prononciations	regarde les medias en nançais
		téléphone	unichorer les prononciacions	
		telephone	Pagarda das films an français	
Lamana(a) v-tili-t- (c))	Analaia au f	Essaie de parler en	Regarde des films en français	En analais at an firmini
Langue(s) utilisée (s) à	Anglais ou en français:	•	En français	En anglais et en français
l'épicerie, à l'école des	l'important c'est	français		
enfants et les raisons	communiquer et être bien			
	servie			
	En français avec les	En anglais si elle ne	Cours prénataux	
	francophones	comprend pas		
	En anglais avec les		Ateliers mère enfant au	
	anglophones		CLSC	
			Rendez-vous chez le	
			médecin	
			Conseillère en emploi	
			Magasin pour bébé	
Ami(es) parlant le	Seulement ces	Seulement les amis du	Un ami	Les voisins
français	colocataires	cours de français		Beaucoup d'amis francophones
Activités sociales	Activités avec les	Aller à l'Église (office	Activité d'échange	Pas de disponibilité
	compatriotes	en français)	linguistique, mais personne	
	Bénévolat	Pas le temps pour le	ne corrige les erreurs	
		bénévolat		
		Fin de semaine: révision		
Perceptions de la	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses
famille du fait de la	1 as de reponses	1 as de reponses	Tas de reponses	1 as de reponses
voir apprendre le				
11				
français	D 1	D 1	D 1	D 1
Perceptions de la	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses
famille du fait de la				
voir parler le français à	ĺ			
la maison				

Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français dans les rencontres	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses
sociales				
Perceptions des ami(e)s du fait de la voir apprendre le français	Courageuse	Avec les compatriotes: apprendre le français n'est pas facile Difficile, mais pas impossible	Corrige et soutient	Soutien
Perceptions des ami(e)s du même pays d'origine du fait de parler le français avec elle	Seulement dans leur langue maternelle	Pas de réponses	Pas de réponses	Anglais ou français
Perceptions des ami(e)s (francophones s'il y en a) du fait de la voir parler le français avec eux	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Comique

ANNEXE H LE TABLEAU COMPARATIF DU PROJET PERSONNEL ET DE LA MOTIVATION D'ACCOMPLISSEMENT DES CINQ PARTICIPANTES DE NIVEAU 3

	T + '\	l	Tr	I *	·
	La première	La deuxième	La troisième participante	La participante	La participante
	participante mariée	participante mariée	mariée sans enfant	mariée avec enfant et	mariée avec enfant
	sans enfants	sans enfant		bébé à la garderie	et bébé à la garderie
	(Colombie)	(Colombie)	(Moldavie)	(Moldavie)	(Moldavie)
	Farida	Fabienne	Francine	Francoise	Frédérique
Moments de	18 ans à l'université	À l'école Secondaire	À l'école Secondaire	À l'école primaire	À l'école primaire
premiers contacts	Français choix parmi	Le français fait partie	Français choix parmi	Le français fait partie	Français choix
avec la langue	d'autres langues	du programme	d'autres langues	du programme	parmi d'autres
française		scolaire		scolaire	langues
	Alliance française	Alliance française	Alliance française pour le	pas été à l'alliance	Pas été à l'Alliance
	pour le projet	pour le projet	projet d'immigration au	française pour le	française pour le
	d'immigration au	d'immigration au	Québec	projet d'immigration	projet
	Québec	Québec		au Québec	d'immigration au
					Québec
Motivation pour	Réussir son	Travailler en français	Comprendre mieux	Communiquer avec	Faire des études et
apprendre le français	intégration			les gens	trouver du travail
au Québec	Poursuivre son projet		Se débarrasser de l'accent	Suivre des études	
	académique et			dans mon domaine	
	professionnel				
	Connaître la culture				
	québécoise				
	Savoir se comporter				
	•				
Signification	Réussir le plus tôt	Intégration	Responsabilité	Communication	Intégration au
personnelle du choix	possible l'intégration	personnelle au	personnelle	facile dans les aspects	Québec
d'apprendre le	à la société	Québec		de la vie au Québec	
français			Amour de la langue	Éducation des enfants	Réussir à trouver du
			française		travail
					Éducation des
					enfants
Projet personnel	Parler rapidement le	Retourner aux études	Français oral ou écrit (à	Retourner aux études	Français écrit (à
	français		temps partiel avec le		temps partiel avec
			MICC)		le MICC)
	Retourner aux études	Suivre un cours	Retourner aux études	Travailler dans son	Retourner aux
		d'anglais		domaine	études
					Chercher du travail
Intérêts tirés du fait	Opportunité pour une	Conneîtra la via i	Dog mantia	Appropria la v:	Améliorer le
de suivre le cours de		Connaître la vie à	Pas mentionné	Apprendre le vrai	
	intégration rapide	Montréal	explicitement	français avec un	français
français	Connaitre des gens	Connaitre d'autres		professeur	
Til (C III	d'autres nationalités	gens	A 40% - 1	TS 111/	
Éléments facilitant	Être inscrite à temps	Attitude, personnalité	Attitude	Facilité et rapidité	Apprendre le
l'apprentissage	complet (allocation)			dans l'apprentissage	français rapidement
				avec le temps	
				complet	
	Mari suit le cours de	Ne pas travailler	Confiance		
	français				
	Ne pas avoir d'enfant	Dynamique du couple	Milieu francophone	Ne travaille pas	
		Conjoint suit le cours	Être à temps complet		
		de français	depuis le niveau 2		
	-	•	-	•	U U

			jusqu'au niveau 3		
		Être inscrite à temps complet (allocation)	Ne pas travailler		
		Ne pas avoir d'enfant	Ne pas avoir d'enfant		
			Conjoint suit le cours de		
			français		
Méthodes pour	Être en contact avec la	Pas de réponses, car	Faire le devoir	Pas de réponses, car	Pas de réponses, car
apprendre les autres	langue par la télé, le	elle parle seulement	Avoir un petit carnet pour	elle parle seulement	elle parle seulement
langues	journal	sa langue maternelle	écrire les nouveaux mots	sa langue maternelle	sa langue
			Lire beaucoup		maternelle

ANNEXE I LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DANS LES COURS DE FRANÇAIS POUR LES CINQ PARTICIPANTES DE NIVEAU 3

			· · ·	T	ly en e
	La première participante mariée sans enfant	La deuxième participante mariée sans enfant	La troisième participante mariée sans enfant	La participante avec enfant et bébé à la garderie	La participante avec enfant et bébé à la garderie Françoise
	Farida	Fabienne	Francine	Frédérique	
	S'investir dans l'apprentissage Assise à côté de	Dynamisme de la classe	Tout le monde parle en français	Le cours de français se déroule bien	Parler seulement en français (même avec sa compatriote) Les thèmes
	personnes de différentes nationalités Toujours parlé en	Toujours parler en français			Les discussions
P. d.	Toujours parlé en français	Discussion entre le professeur et l'animateur			
Facteurs facilitant	Participation de tout le	Le professeur se met à la			
l'apprentissage	monde	place de l'étudiant			
en classe	Lien d'amitié	Attitude active			
	Tolérance, respect	Patience des collègues			
	Personnalité compétitive	Entraide entre les étudiants en classe			
	Bien prendre les	cii ciasse			
	commentaires de				
2.1	l'enseignant				
Relations avec l'administration	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponse
	Aide	Dynamisme	Pose des questions à l'occasion	Le professeur est patient	Discussion
Relations avec	Correction des fautes	Se mettre à la place des étudiants		Il parle lentement et répète au besoin	
les enseignants	Compréhension des fautes langagières des étudiants				
D. L. C.	Gentillesse	Gentillesse	Écoute	Apprentissage des cultures	Respect
Relations avec les autres	Éshanas sultural	Dhairan actionalité	Committee	des autres pays	Partage d'expériences Comprends les accents de tout
étudiant(e)s	Échange culturel	Plusieurs nationalités	Compréhension	Ouverture	le monde
	Compréhension		Diplomatie	Diamerica and Indian	Communica
			Plus de grammaire,	Discussions sur des sujets actuels: réchauffement	Grammaire Discussion sur le monde du
	Activités reliées au monde du travail	Exercices grammaticaux	d'écrit, moins de parler,	global, les violences, le	travail
	monde da navan		moins d'écoute	mariage entre les personnes de même sexe	
Activités offertes en classe	Présentation orale sur le pays d'origine	Processus d'immigration	Lecture d'article (discussion)	Grammaire	
		Présentation orale sur le	·		
		pays d'origine			
		La valeur de la société québécoise			
	Participation de tout le	1		Thèmes de la vie de tous les	Présentation orale sur le pays
	monde	Mélange de nationalités	Étonnement au départ	jours (rendez-vous chez le	d'origine
Travail en équipe	Différents thèmes	Échange sur les autres pays	Apprentissage de la différence	médecin)	
		r-9-			

Activités avec	Discussion	Visite du responsable de PROMIS	Visite de la Grande Bibliothèque	Simulation d'une interview (filmée suivie d'une évaluation)	Film suivi de discussion
l'animateur (en dehors de la classe)	Visite Radio Canada	Simulation d'entrevue	Salon de l'emploi Visite Radio Canada		Valeurs de la société québécoise Structure administratif au Québec et au Canada Monde du travail une Simulation d'entrevue.
	Bon investissement de	Fais l'effort, car n'aime	Un défi, elle parle trois	Plus en confiance à parler en	Les efforts ne sont pas grands:
	son temps	pas l'écrire	autres langues	français	elle maîtrise déjà un peu le
Sens de	Plus de confiance en	T 1/ 1 / 12/	Respect envers les		français
l'apprentissage	elle	La clé c'est l'écoute	habitants d'ici		Pas trop disponible à cause du
en classe					temps consacré aux deux
	Penser en français				enfants

ANNEXE J LE TABLEAU COMPARATIF DES DIMENSIONS LIÉES À LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE EN DEHORS DES COURS DE FRANÇAIS POUR LES CINQ PARTICIPANTES DE NIVEAU 3

	La première participante	La deuxième	La troisième participante	La participante avec	La participante avec
	mariée sans enfant	participante mariée	mariée sans enfant	enfant et bébé à la	enfant et bébé à la
		sans enfant		garderie	garderie
	Farida	Fabienne	Francine	Françoise	Frédérique
Langue(s) parlée(s) à	Parle le français lors des	Parle le français lors	Parle le français lors des	Parle le français lors	Parle le français lors
la maison et les	devoirs à la maison (le	des devoirs à la maison	devoirs à la maison (le	des devoirs à la maison	des devoirs à la
raisons	conjoint suit le cours du	(le conjoint suit le	conjoint suit le cours du	(le conjoint suit le	maison (le conjoint
	MICC)	cours du MICC)	MICC)	cours du MICC)	suit le cours du MICC)
		Parle la langue	Préfère parler le français	Utilise la langue	Utilise la langue
		maternelle après le	avec un francophone	maternelle avec son	maternelle avec son
		devoir à la maison=	avec un trancoptione		enfant pour ne pas
		affectivité		oublier la culture	oublier la culture
	Parle la langue	Regarde les médias	Regarde les médias	Regarde les médias	Regarde les médias
	maternelle après le devoir à la maison= affectivité	francophones	francophones	francophones	francophones
	Regarde les médias	Écoute: point fort de	Utilise l'internet pour	Regarde des films	
	francophones	son apprentissage	apprendre	sous-titrés	
		11 0	11	Fait le devoir avec sa	
				fille	
Langue(s) utilisée (s)	En français	En français	En français, même si elle	En français lors des	Français avec
à l'épicerie, à l'école	En trançais	En nançais	maîtrise l'anglais	-	l'enseignante de son
des enfants et les			manuise i angiais	échanges avec l'enseignante de sa fille	- C
				e e	fils et à la garderie
raisons				et à la garderie	
				Au magasin: en	
				français	
Ami(es) parlant le	Peu	Pas d'amis, mais un	Trois amis québécois	Un québécois	Pas d'amis
français		francophone rencontré			francophones
		par le bénévolat	Cherche plus d'amis		
			québécois		
Activités sociales	Bibliothèque, salon de	Personne active	Bibliothèques	Office en français	Anniversaire de son
	l'emploi				fils
	Préoccupation: stabilité	Grande place accordée	Peu d'activités sociales		Peu d'activités
	au lieu d'activités	à l'activité sociale: clé			sociales: s'occuper
	sociales	de son apprentissage			des enfants
		Disponibilité: pas			
		d'enfant, soutien			
Dereantians 1- 1-	Coution	conjoint, attitude.	Dos do rónones-	Dog do rónos	Dog do róng
Perceptions de la	Soutien	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses	Pas de réponses
	Ei aut 4				
famille du fait de la	Fierté				
voir apprendre le	Fierté				
voir apprendre le français					
voir apprendre le français Perceptions de la	Fierté Soutien du conjoint	Soutien du conjoint	Soutien du conjoint	Pas de réponses	Pas de réponses
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la		Soutien du conjoint	Soutien du conjoint	Pas de réponses	Pas de réponses
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français		Soutien du conjoint	Soutien du conjoint	Pas de réponses	Pas de réponses
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la		Soutien du conjoint		Pas de réponses	Pas de réponses
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français		Soutien du conjoint Pas de réponses	Soutien du conjoint Pas de réponses	Pas de réponses Pas de réponses	Pas de réponses Pas de réponses
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français à la maison	Soutien du conjoint				-
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français à la maison Perceptions de la	Soutien du conjoint				-
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français à la maison Perceptions de la famille du fait de la	Soutien du conjoint				-
voir apprendre le français Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français à la maison Perceptions de la famille du fait de la voir parler le français	Soutien du conjoint				-

Perceptions des amis	Amis francophones:	Pas d'amis	Pas de réponses	Corrige les erreurs de	Pas d'amis
francophones du fait	encouragement	francophones		prononciation	francophones
de la voir apprendre le					
français					
	Soutien				
Perceptions des	Encouragement	Pas de réponses	Pas beaucoup d'amis du	Pas de réponses	Pas de réponses
ami(e)s du même pays			même pays		
d'origine du fait de					
parler le français avec					
elle					
Perceptions des	Encouragement	Pas de réponses	Pas de réponses	Encouragement	Pas de réponses
ami(e)s (francophones					
s'il y en a) du fait de					
la voir parler le					
français avec eux					

ANNEXE K LES TROIS TYPOLOGIES DE TRAJECTOIRE LANGAGIÈRE

Dimensions	Français: projet personnel et familial	Français: choix ambivalent dans un Canada anglophone	Français: défi personnel et d'insertion sociale
	(les couples de l'Amérique latine et de l'Europe de l'Est)	(l'anglophone de l'Europe)	(la célibataire de l'Asie)
	Le projet personnel et la motivat		- · ·
Moments de contacts avec le français	-Par choix ou inscrit dans le programme scolaire	- Dans le cadre familial - Âge adulte: choix d'apprendre le français	- À l'âge adulte dans le monde du travail
Projet personnel/immigration au Québec	- S'inscrit dans un projet familial ou de couple	-Immigration n'est pas un projet familial mais rejoindre un conjoint anglophone	- Raisons personnelles et professionnelles
Actions pour apprendre le français	-Suivre cours de français à l'Alliance française - Cours gratuit de français en ligne.	-Regroupement familial: pas d'exigences linguistiques	- En autodidacte, puis par l'aide d'un professeur privé - Cours gratuit de français en ligne.
Motivation à apprendre le français	- En lien avec la concrétisation du projet personnel et de l'intégration au Québec	- Amour de la langue française - Plus grand développement personnel et professionnel	-Concrétisation de son projet personnel et son intégration au Québec
Actions posées lors de l'arrivée au Québec	-Inscription au cours de français au même moment que le conjoint	-Conciliation maternité et cours à temps partiel -Enfant d'âge scolaire= suivre un cours à temps complet	-Suivre un cours à temps complet même si elle maîtrise le français
Intérêts à suivre le cours français à temps complet	- Immersion totale à la langue et rapidité dans l'apprentissage	-Rapidité de l'apprentissage -Désir de se sentir comme une citoyenne montréalaise	- Immersion totale à la langue et rapidité dans l'apprentissage
Éléments facilitant l'apprentissage	- Allocations perçues - Possibilité d'être inscrites au cours de français avec leur conjoint - Ne pas travailler	-Soutien de son conjoint dans l'éducation de ces enfants	-Pas de réponse
Sens de l'apprentissage	-Lien avec le projet personnel	-Idem	- Amélioration de son français
Attitudes en classe	-Actives dans l'apprentissage	-Idem	- Active même si sa langue maternelle s'éloigne davantage du français
	La socialisation langagière en deho		T
Langue maternelle à la maison	- Lien affectif	-L'anglais influence la pratique du français	
Langue française à la maison	Langue utilitaire Discussion en français avec le conjoint durant le devoir de français	-Soutien de la part des enfants (ont fréquenté les classes d'accueil)	-Choix de la colocation avec les francophones dans le but de favoriser la pratique du français à la
En dehors de la maison	-Recours à l'anglais en cas de manque de maîtrise du français -Participation à des activités sociales selon la dynamique et la disponibilité du couple	- Pas de disponibilité compte tenu de l'éducation des enfants.	maison et en dehors de la maison. -Bénévolat
	-Peu d'amis parlant le français	- A des amis francophones	- A des amis francophones
	- A des amis du même pays	-Pas de réponses	-A des amis du même pays
	-Encouragement de la famille laissée au pays d'origine	-Pas de réponses	-Pas de réponses

Après le cours de niveau 3	-Suivre un cours à temps partiel en français écrit et en français oral	-Recherche de travail en milieu francophone ou anglophone	-Retour aux études
	- Retour aux études	angiophone	
Rapport à la langue française	-Rapport positif	-Rapport positif même s'il s'inscrit davantage dans la dualité identité francophone et identité anglophone en contexte montréalais	- Rapport positif