

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PARCOURS D'USAGES NUMÉRIQUES MIS EN ŒUVRE  
PAR DES MIGRANTS ADULTES DANS LE BUT DE S'APPROPRIER  
LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE À MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

OLIVIER CALONNE

SEPTEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Un très grand merci à mon directeur, Simon Collin, professeur au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) d'avoir accepté de m'accompagner à travers cette longue migration jalonnée de périodes d'enthousiasme et de moments de doute. Tes encouragements, ton esprit critique et ton souci du détail ont été des balises précieuses, merci Simon !

Merci à mes lectrices et évaluatrices, Valérie Amireault et Nathalie Lacelle, toutes deux professeures au Département de didactique des langues de l'UQAM, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce mémoire. Leurs conseils lors de la présentation du projet de recherche et à l'occasion de communications dans des colloques m'ont permis d'approfondir mes réflexions et de préciser l'orientation de ma recherche.

Merci à l'école de langues d'une institution universitaire montréalaise de m'avoir ouvert ses portes, tout spécialement Marie-Cécile Guillot, Juliane Bertrand, Djaouida Hamdani et Lahcen Elgazi.

Merci aux participants pour l'intérêt qu'ils ont manifesté et pour leur belle générosité. Ils ont partagé leur précieux temps, de nombreuses réflexions, quelques thés à la menthe et m'ont donné la plus belle raison d'aller au bout du voyage. Cette étude est d'abord la leur.

Last but not least, un tendre et sincère merci à Jocya, Léa et Arthur qui m'ont apporté leur soutien du premier au dernier jour de ce voyage, qui ne sera pas le dernier.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Les nouveaux visages de la migration internationale .....	5
1.2 Entre migrations et technologies, une figure s'est imposée : le migrant connecté .....	6
1.3 Au cœur du parcours de migration, une question centrale, celle de la maîtrise de la langue du pays hôte .....	7
1.4 Pertinence sociale et scientifique .....	9
1.5 Objectif général de recherche .....	10
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....	11
2.1 De l' <i>intégration linguistique</i> à l' <i>appropriation linguistique</i> .....	12
2.2 Usages numériques des migrants en lien avec leur <i>appropriation linguistique</i> .....	18
2.3 Objectifs de recherche spécifiques.....	21
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	23
3.1 Positionnement épistémologique .....	24
3.2 Devis de recherche .....	24
3.3 Participants.....	25

3.4 Collecte des données .....	26
3.5 Analyse des données .....	35
3.6 Éthique .....	38
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....	39
4.1 Accès technologiques.....	40
4.2 Les usages numériques pour l' <i>appropriation linguistique</i> .....	44
4.3 Les usages numériques prémigratoire et postmigratoire pour l' <i>appropriation linguistique</i> .....	50
4.4 Les usages numériques formel et informel pour l' <i>appropriation linguistique</i> .....	79
4.5 Les usages numériques formel/informel et pré/post-migratoire pour l' <i>appropriation linguistique</i> .....	88
CHAPITRE V DISCUSSION.....	92
5.1 Logiques liées aux accès technologiques génériques, aux usages numériques pour l' <i>appropriation linguistique</i> , à leurs visées et formalité en phase prémigratoire .....	93
5.2 Logiques liées aux accès technologiques génériques, aux usages numériques pour l' <i>appropriation linguistique</i> , à leurs visées et formalité en phase postmigratoire .....	96
5.3 Quelques remarques par types d'usages .....	100
CHAPITRE VI CONCLUSION .....	106
RÉFÉRENCES.....	111
ANNEXE 1 PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS .....	117
ANNEXE 2 PROTOCOLE DES ENTREVUES PARTICIPATIVES .....	118
ANNEXE 3 PROTOCOLE DES OBSERVATIONS PARTICIPANTES .....	125
ANNEXE 4 SUPPORT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE .	127

ANNEXE 5 CALENDRIER DE LA COLLECTE DE DONNÉES ..... 130

ANNEXE 6 FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ..... 131

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Entrevue participative de l'un des participants.....	37
3.2	Observation participante de l'un des participants.....	39
4.1	Catégorisation des usages numériques déclarés. Répartition par type d'usage, type d'action et type de canal.....	55
4.2	Usages numériques rapportés à la phase prémigratoire.....	59
4.3	Usages numériques rapportés à la phase postmigratoire.....	66

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Variations individuelles du nombre d'usages entre phase prémigratoire et postmigratoire.....	79
4.2	Variations individuelles du nombre d'usages formels entre phase prémigratoire et postmigratoire.....	86
4.3	Variations individuelles du nombre d'usages informels entre phase prémigratoire et postmigratoire.....	91



## RÉSUMÉ

L'objectif général de ce mémoire est de dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'approprier le français langue seconde à Montréal. Nous déclinons ce portrait selon deux objectifs spécifiques : d'une part, 1) en fonction des usages numériques prémigratoire et postmigratoire ; et d'autre part, 2) en fonction des usages numériques selon un continuum de situations d'apprentissage formel à informel. Afin de répondre à ces objectifs spécifiques, nous avons mené une étude qualitative de type exploratoire selon un devis de recherche multicas auprès de cinq adultes issus de l'immigration récente inscrits à des cours de français langue seconde dans une institution universitaire à Montréal. La collecte de données a fait intervenir des instruments de collecte complémentaires, à savoir, des entrevues participatives semi-dirigées (n=5) enrichies d'observations participantes (n=10) réalisées dans les lieux où les migrants ont déclaré réaliser leurs principaux usages numériques. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) permet de catégoriser les usages numériques en trois types distincts (des usages *de type Communication*, des usages *de type Éducation* et des usages *de type Consommation médiatique*) et met en lumière une tendance à l'augmentation et à l'homogénéisation des usages numériques en phase postmigratoire. Du point de vue de la formalité des usages, deux mouvements mutuellement exclusifs se produisent. Une augmentation des usages formels se produit en phase postmigratoire surtout en lien avec les usages *de type Éducation* pendant que dans le même temps, une augmentation des usages informels concerne les usages *de type Communication* et marginalement ceux *de type Consommation médiatique*. Il en résulte, en phase postmigratoire, une tendance à la polarisation des usages (soit formels, soit informels) selon les types d'usages. Il apparaît que les parcours d'usages numériques pour l'appropriation du français langue seconde mis en œuvre par les participants de l'étude traversent plus souvent les frontières pré- et post- migratoires que les frontières formelles et informelles de l'apprentissage.

Mots-clés : migration, usages numériques, appropriation linguistique, français langue seconde, méthodes participatives

## INTRODUCTION

La migration s'est imposée comme un phénomène majeur dans le monde entier (Hamel, 2009; Massey *et al.*, 1993) et tend à se diversifier (King, 2012). Les migrants entretiennent des liens de plus en plus étroits avec les technologies (Fortunati *et al.*, 2012). Les usages numériques déployés par les migrants lors de leur processus migratoire sont de plus en plus étudiés et constituent un domaine interdisciplinaire de recherche (Borkert *et al.*, 2009 ; Codagnone et Kluzer, 2011; Spotti *et al.*, 2010). Des études révèlent que les migrants utilisent les technologies en phase prémigratoire dans le but de préparer leur migration, comme en phase postmigratoire dans l'objectif de s'intégrer à la société hôte (Collin *et al.*, 2015). Parmi les usages technologiques des migrants, certains ont pour but de s'intégrer linguistiquement (Collin et Karsenti, 2012), ce qui constitue un enjeu central pour les migrants, dans la mesure où la maîtrise de la langue est présentée comme une condition transversale aux autres formes d'intégration à la société (Amireault, 2007; Calinon, 2013). L'appropriation de la langue de la société hôte conditionne non seulement les projets de vie des migrants, mais il représente également un enjeu sociétal pour le Québec qui se traduit par une politique de francisation reposant sur une offre de cours. Cependant, l'appropriation du français langue seconde ne se produit pas uniquement en milieu formel (formation), en particulier pour les adultes (Adami, 2012). Pourtant, peu de recherches sont consacrées à l'appropriation de la langue par les migrants en milieu social, notamment par l'intermédiaire d'usages numériques informels. Dans ce contexte, l'objectif général de notre étude est de dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'approprier le français langue seconde à Montréal.

La problématique (chapitre 1) présente les nouveaux visages de la migration internationale en insistant sur le rôle de plus en plus important que les technologies jouent tout au long du parcours migratoire. Elle expose également les enjeux de la maîtrise de la langue du pays hôte, tout en pointant des limites dans l'avancement des connaissances relatives à l'appropriation des langues. Le chapitre se termine par la présentation de la pertinence de ce projet de recherche et son objectif général.

Dans le cadre conceptuel (chapitre 2), l'étude des concepts impliqués à savoir, *l'appropriation linguistique*, les dimensions *formelles* et *informelles* de celle-ci et les *usages numériques* liés à la migration et à *l'appropriation linguistique*, nous amène à décliner notre objectif général selon deux objectifs spécifiques : en fonction des usages numériques pré-migratoire et post-migratoire ; et en fonction des usages numériques formel et informel.

La méthodologie (chapitre 3) précise le positionnement épistémologique de notre recherche dont découle un devis de recherche de type multicas, avant d'évoquer les participants impliqués et les critères de sélection de notre échantillon intentionnel. Nous présentons ensuite notre processus de collecte de données, en commençant par les instruments de collecte à savoir, des entrevues participatives et des observations participantes, puis en poursuivant par la validation de ces instruments et en abordant enfin le déroulement de la collecte. Dans un troisième temps, nous détaillons le processus d'analyse des données, selon les étapes de codage et les étapes d'analyse quantitative et qualitative. Pour finir, nous rappelons brièvement les principes éthiques qui ont encadré cette recherche.

Les résultats (chapitre 4) débutent par une mise en contexte des usages numériques des participants en évoquant les contrastes d'accès aux technologies entre les phases pré-migratoire et post-migratoire. Nous décrivons ensuite les usages numériques pour *l'appropriation linguistique* en fonction de nos objectifs de recherche spécifiques (pré-migratoire et post-migratoire ; formel et informel).

La discussion (chapitre 5) met en relation nos résultats avec ceux des auteurs du domaine. Pour ce faire, nous rappelons les principaux résultats en termes d'accès aux technologies, d'usages numériques pour l'*appropriation linguistique*, de visée et de formalité de ces usages.

Dans la conclusion (chapitre 6), nous exposons les points forts et les limites de l'étude et esquissons des pistes de recherches futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

La première partie du présent chapitre dresse un portrait des nouveaux visages de la migration internationale en abordant la massification du phénomène migratoire, la diversification des migrants et la technologisation de la migration. Comme nous le soulignons ensuite, une image, celle du *migrant connecté*, s'est imposée dans la littérature du domaine tant les technologies peuvent être mises à profit tout au long des processus de migration, notamment sur le plan de l'appropriation des langues. Cela nous amène dans la partie suivante à évoquer la place centrale qu'occupe la maîtrise de la langue du pays hôte dans le processus migratoire, particulièrement dans le contexte démolinguistique du Québec où des programmes favorables à l'apprentissage du français sont mis en place. Or, il apparaît que l'appropriation du français langue seconde ne se produit pas uniquement en milieu formel (formation), particulièrement pour les adultes. Pourtant, apprendre une langue en milieu social est peu étudié, milieu dans lequel les technologies jouent un rôle central. Ces constats nous amènent, finalement, à énoncer la pertinence sociale et scientifique de notre étude ainsi que son objectif général.

## 1.1 Les nouveaux visages de la migration internationale

### 1.1.1 Une massification du phénomène migratoire

Scrutée avec de plus en plus d'intérêt par des scientifiques issus de domaines de recherche très différents (Borkert *et al.*, 2009 ; King, 2012 ; Piché, 2013), l'immigration s'est imposée comme un phénomène majeur dans le monde entier (Hamel, 2009 ; Massey *et al.*, 1993). Selon Fortunati *et al.* (2012, p. 4), « The world has never registered so high a number of migrants ». Pour donner une idée plus précise de l'ampleur de ce phénomène, les Nations Unies estiment que les individus en situation de migration étaient au nombre de 154 millions en 1990, 175 millions en 2000 et 232 millions en 2013 (United Nations, 2013). Aux mêmes périodes, le Canada recevait un nombre croissant de migrants, passant de 216 500 immigrants accueillis en 1990, à 227 500 en 2000 et 259 000 en 2013 (Statistiques Canada, 2016). Cette tendance se retrouve également au Québec où la part de l'immigration par rapport à l'ensemble de l'immigration canadienne est en hausse constante depuis 1994-1998 (MIDI, 2015). Ce phénomène ne semble pas devoir s'essouffler au Québec, dans la mesure où les mouvements migratoires sont devenus la principale source d'accroissement démographique et, selon les prévisions de l'Institut de la statistique du Québec, deviendront même la seule source d'accroissement de la population en 2034 (MIDI, 2015).

### 1.1.2 Une diversification des migrants

À cette hausse continue du nombre des personnes impliquées par les mouvements migratoires, s'ajoute une diversification de la migration en termes de statuts, de profils, de processus et de destinations (Cachia *et al.*, 2007 ; King, 2012). Il s'agit d'un phénomène de moins en moins monolithique qui est également marqué au plan individuel par des projets de vie variés et des désirs d'intégration différents vis-à-vis

de la société d'accueil (de Hoyos *et al.*, 2013 ; Fortunati *et al.*, 2012). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focalisons sur les migrations Sud/Nord, car elles correspondent à la situation spécifique de notre étude, tout en ayant conscience que de plus en plus d'études font état de migrations Sud/Sud, attestant une fois encore de la pluralité des mouvements migratoires. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous penchons donc sur un aspect limité des migrations internationales qui consiste pour des migrants adultes à franchir une frontière internationale (Petit, 2000) et une frontière linguistique.

### 1.1.3 Une technologisation de la migration

En plus de sa massification et de sa diversification, la migration internationale contemporaine se caractérise également par sa technologisation. En effet, de nombreux auteurs ont montré l'influence grandissante des technologies sur les processus migratoires, notamment parce qu'elles ont multiplié les opportunités de mobilité, tout en augmentant et en diversifiant les possibilités de contacts migratoires (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Hamel, 2009). Certains auteurs concluent que les technologies sont devenues inhérentes au processus de migration et seraient même devenues « the new ecosystem in a migrant's life » (Fortunati *et al.*, 2012, *Foreword*).

### 1.2 Entre migrations et technologies, une figure s'est imposée : le migrant connecté

Le fait que la recherche ait ainsi mis en lumière le lien étroit entre la migration et les technologies a non seulement enrichi le regard porté sur la migration dans son ensemble, mais a également modifié le regard porté sur le migrant lui-même. Partant du constat que « *les migrants d'aujourd'hui sont les acteurs d'une culture de lien* » (Diminescu, 2008, p. 565) et soulignant que ces liens sont à la fois renouvelés et intensifiés par les technologies et entretenus dans la mobilité, Diminescu attribue au migrant une place centrale dans son processus de migration : il est désormais représenté au sein d'un réseau interconnecté et mobile. Cette vision fait, depuis, l'objet d'un consensus dans la littérature scientifique puisque la figure du « connected migrant »

proposée par Diminescu (2008) se retrouve également dans celles du « nomade connecté » de Proulx (2008), du « migrant online » de Nedelcu (2009), ou encore du « mediatized migrant » de Hepp *et al.* (2012).

Selon la littérature de plus en plus fournie dans le domaine émergent des « TIC et migration » (Borkert *et al.*, 2009), le migrant peut mettre à profit des usages spécifiques en fonction des besoins qui se présentent à lui tout au long du parcours migratoire qu'il va entreprendre. Cela se manifeste en phase prémigratoire au travers d'usages numériques dans le but de préparer la migration (notamment sur le plan linguistique). Cela se traduit en phase postmigratoire, par des usages numériques ayant pour objectifs de maintenir des liens avec la société d'origine ou de s'intégrer à la société hôte (Collin *et al.*, 2015), notamment sur le plan linguistique (Collin et Karsenti, 2012), ce qui fait l'objet de notre étude.

### 1.3 Au cœur du parcours de migration, une question centrale, celle de la maîtrise de la langue du pays hôte

#### 1.3.1 Une condition au cœur du processus de migration et d'intégration

Au cœur du parcours migratoire, dès lors qu'une frontière linguistique est franchie, la maîtrise de la langue du pays hôte par les migrants joue un rôle particulier puisqu'elle est généralement vue et présentée comme étant une condition centrale ou transversale aux autres formes d'intégration à la société d'accueil : intégrations économique, politique, culturelle, sociale, etc. (Amireault, 2007 ; Beacco, 2008 ; Calinon, 2013 ; Driessen *et al.*, 2011 ; Kluzer *et al.*, 2009 ; Ralalatiiana, 2014).

#### 1.3.2 Un enjeu sociétal majeur pour le Québec : la francisation

Au Québec, compte-tenu d'une situation démolinguistique spécifique (présence historique de deux langues sur le même territoire ; l'anglais et le français) et d'un



contexte politique favorable au français depuis l'adoption de la Charte de la langue française (1977), la maîtrise du français par les migrants allophones représente un enjeu sociétal majeur. Cette situation se traduit par une politique volontariste et longuement établie de francisation (MIDI, 2015), soutenue par des dispositifs et des programmes qui s'appuient sur des cours en présentiel (Amireault, 2007) auxquels se sont ajoutés plus récemment des cours reposant sur des technologies.

Pourtant, comme le souligne Adami (2012), tous les migrants ne suivent pas de cours de langue. L'appropriation de la langue en milieux de formation et de manière guidée (Tyne, 2012) ne représente au mieux qu'un moment, ou plusieurs moments, du processus d'appropriation de la langue dominante. Pour tous en revanche, une fois présents dans la société hôte, le milieu social représente une voie d'appropriation majeure du français car, « la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs » (Adami, 2012, p. 51), au travers des diverses situations sociales de communication rencontrées. Or, peu de recherches sont consacrées aux apprentissages informels des migrants en milieu social, pourtant, aux côtés des cours de francisation ou de français langue seconde dispensés, les apprentissages informels participent à l'appropriation du français (Adami, 2012).

Par ailleurs, les recherches sur les technologies pour l'apprentissage de la langue de la société d'accueil par les migrants sont fortement représentées sous l'angle de « l'offre », c'est-à-dire des initiatives technologiques mises en place par des acteurs de la société hôte (secteurs public, privé ou associatif) (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Driessen *et al.*, 2011 ; Haché *et al.*, 2009) et peu du point de vue de la « demande », à savoir l'accès, les usages et l'appropriation des technologies par les migrants (Codagnone et Kluzer, 2011). Ces limites ne sont pas surprenantes, dans la mesure où les recherches en question sont le plus souvent destinées à évaluer et à orienter les politiques, les dispositifs et les outils technologiques d'intégration linguistique mis en œuvre par les sociétés hôtes (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Driessen *et al.*, 2011). Il en résulte un éclairage majoritairement présenté du point de vue des actions politiques, de

leurs responsables et des experts scientifiques et pédagogiques œuvrant dans le domaine, au détriment d'un éclairage des actions et des usages réels du point de vue des migrants.

#### 1.4 Pertinence sociale et scientifique

Ainsi, dans les dernières années, les recherches se sont multipliées dans le domaine d'étude de la migration, comme présenté à la section 1.1 ; dans celui des technologies en lien avec la migration, comme présenté à la section 1.2 ; ou encore dans le domaine de l'intégration linguistique, avec ou sans support technologique, comme présenté à la section 1.3. D'ailleurs, selon Borkert *et al.*, (2009), Codagnone et Kluzer (2011) ou encore Piché (2013), l'intérêt pour de telles recherches semble pouvoir se justifier par le fait que ces thématiques constituent en elles-mêmes des problématiques stratégiques pour les États, nécessitant un nombre accru d'études. Pourtant, comme nous le suggère la recension des écrits que nous avons effectuée et dont nous présentons une synthèse à la fin de notre cadre conceptuel (voir section 2.2), il semble que très peu d'études aient été consacrées au croisement entre les thématiques de la migration, des technologies et de l'intégration linguistique. De plus, parmi les études disponibles, nous relevons que certains aspects ont été nettement moins étudiés que d'autres, révélant des manques dans l'avancement des connaissances.

Ainsi, éclairer les usages technologiques réels des migrants pour soutenir leur *appropriation linguistique* pourrait participer à enrichir les connaissances scientifiques dans le domaine. D'un point de vue social et stratégique, cela permettrait de fournir certaines données encore inexistantes dans l'objectif d'évaluer l'adéquation entre les dispositifs technologiques mis à disposition (l'« offre ») et les usages réels des migrants adultes (la « demande »), autrement dit, de confronter le « state of the art » au « state of the actual », pour reprendre à notre compte une expression de Selwyn (2010) au sujet des technologies en éducation.

Par ailleurs, les éclairages proviennent encore aujourd'hui majoritairement d'études menées en Europe et les études disponibles au niveau du Québec sont moins nombreuses. Nous gagnerions donc scientifiquement et didactiquement parlant à mener une étude localement.

### 1.5 Objectif général de recherche

Afin de tenter d'apporter des réponses aux problématiques que nous avons soulevées et parce que l'avancée des connaissances ne nous permet pas de le faire complètement sans produire de nouvelles données empiriques, l'objectif général de cette étude de nature descriptive et exploratoire est le suivant :

*Dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'appropriier le français langue seconde à Montréal.*

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous commençons par effectuer une distinction entre le concept d'*intégration linguistique* et celui d'*appropriation linguistique* et exposons les raisons pour lesquelles ce dernier semble particulièrement pertinent pour notre étude. S'ensuit une description du processus d'*appropriation linguistique* tel que peuvent le vivre des migrants adultes face aux langues des pays d'accueil. Nous exposons ensuite les modes spécifiques de l'*appropriation linguistique* qui se composent d'*interactions* et d'*alteractions*. Les dimensions formelles et informelles étant partie prenante de l'*appropriation linguistique*, nous les précisons. Dans la seconde partie de notre cadre théorique, une synthèse de la littérature relative aux usages numériques des migrants en lien avec l'*appropriation linguistique* est proposée. Celle-ci permet de distinguer d'une part, des usages numériques prémigratoire pour préparer la migration et d'autre part, des usages numériques postmigratoire pour s'intégrer à la société d'accueil. Enfin, à la lumière des éléments soulevés dans notre cadre théorique, une dernière partie précise les objectifs spécifiques de notre étude.

## 2.1 De l'*intégration linguistique* à l'*appropriation linguistique*

Bien que très répandue dans les discours académiques et institutionnels, l'*intégration linguistique* n'a pas de définition univoque (Lapierre-Vincent, 2004) et comme le souligne Calinon (2013), mettant cette notion en question, « l'abondance des formes relevées et l'absence de définitions scientifiques théoriquement ancrées et débattues, transforment la locution « intégration linguistique » en expression figée, sémantiquement opaque, et, par conséquent, faiblement opératoire. » (p. 32).

Moins répandu dans la littérature scientifique, le concept d'*appropriation linguistique* présente, quant à lui, l'avantage de rendre compte de façon objectivée (selon la perspective des migrants) et non restrictive, la démarche d'appropriation de la langue seconde poursuivie par les adultes migrants. Comme le précisent les paragraphes suivants, ce concept recouvre à la fois les aspects formels et informels de l'apprentissage de la langue, du point de vue des migrants et ce, aux deux phases de leur migration. En cela, l'*appropriation linguistique* constitue un concept central dans la perspective particulière de notre étude.

Dans un ouvrage de synthèse consacré à la situation particulière des migrants adultes face aux langues des pays d'accueil, Adami et Leclercq (2012) présentent le phénomène selon lequel les migrants adultes s'approprient la langue dominante du pays dans lequel ils ont choisi de s'installer sous un angle particulièrement éclairant : celui de l'*appropriation linguistique*. En effet, l'*appropriation linguistique* aborde le phénomène selon deux points de vue complémentaires. Elle s'intéresse, d'une part, aux aspects du point de vue de l'*apprentissage* des langues secondes, soit sommairement, la formation aux langues que les migrants peuvent poursuivre dans des cadres institutionnels de formation comme les écoles. Elle s'intéresse, d'autre part, aux aspects relevant de l'*acquisition* des langues secondes, soit les phénomènes cognitifs d'appropriation d'une nouvelle langue en général, et plus particulièrement en milieu social, hors des structures institutionnelles dédiées. L'avantage de cette double

perspective est de tenir compte de l'ensemble des situations que les migrants peuvent rencontrer lorsqu'ils suivent leur propre parcours d'appropriation de la langue dominante de leur pays d'accueil.

### 2.1.1 L'*appropriation linguistique* peut s'opérer dans plusieurs milieux, en fonction des besoins langagiers

Dès leur arrivée dans leur pays d'accueil, les migrants adultes se trouvent dans une situation qualifiée par Adami (2009) d'immersion linguistique, non pas au sens de la démarche pédagogique d'enseignement bilingue ou immersif du même nom<sup>1</sup>, mais dans une situation où l'apprentissage du français se produit majoritairement en milieu social, par le fait de vivre dans un environnement où la langue dominante est le français. De fait, leur *appropriation linguistique* peut s'opérer dans deux milieux complémentaires (Adami et Leclercq, 2012) que nous exposons ci-après.

Pour tous, le milieu social s'impose et représente une voie d'appropriation majeure, puisque selon Adami (2012, p. 51) « la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs » au travers des diverses situations sociales de communication qu'ils rencontrent. Leur appropriation de la langue se fait alors de manière empirique, en fonction des besoins langagiers éprouvés pour comprendre et se faire comprendre dans les diverses situations de communication de la vie quotidienne auxquels ils sont confrontés. Ce rapport pragmatique à la langue n'exclut pas, de la part des apprenants, des stratégies d'apprentissage plus ou moins conscientes et plus ou moins élaborées selon leur niveau de scolarité pour s'approprier la langue. Ils peuvent en effet s'appuyer sur leurs connaissances de l'apprentissage préalable d'autres

---

<sup>1</sup> En didactique des langues, l'immersion désigne un régime pédagogique créé au Québec en 1965 dans lequel les élèves suivent une partie ou la totalité de leurs cours dans la langue seconde. Expression apparentée : bain linguistique, enseignement intensif. (Legendre, 2005, p. 755).

langues, ou avoir recours à de nombreux outils tels que des manuels de langue, ou encore des dictionnaires disponibles dans des versions traditionnelles ou numériques.

Pour certains, car tous ne suivent pas des cours de langue, la formation représente un moment, ou plusieurs moments, du processus d'appropriation de la langue dominante. Cette appropriation se produit alors de façon consciente, dans des milieux de formation et de manière guidée (Tyne, 2012) ou encore didactisée, c'est-à-dire organisée en fonction de besoins langagiers également, mais cette fois, identifiés par l'enseignant et organisés en conséquence, selon une logique de progression et des processus pédagogiques définis au préalable.

Ainsi, l'*appropriation linguistique* a l'avantage de prendre en compte la diversité des milieux de rencontre avec la langue dominante, qu'il s'agisse de milieu de formation ou de milieu social. Dans cette perspective, la distinction traditionnelle entre acquisition et apprentissage est à nuancer puisque, dans les deux cas, ils participent chez les migrants adultes à leur processus d'*appropriation linguistique*. En effet, selon Adami et Leclercq (2012) les distinctions entre acquisition et apprentissage qui ont longtemps été l'objet de discussions tendent à être remises en cause puisque d'une part, dans chaque apprentissage il y a une acquisition et que d'autre part, l'acquisition en milieu social constitue elle aussi une forme d'apprentissage non didactisée, mais pour autant, faite selon un véritable processus empirique de la part des migrants. Tyne (2012) souligne d'ailleurs que même des apprenants en milieu social, que l'on considère comme non-guidés (par un professionnel de la formation ou de l'éducation), peuvent recevoir certaines formes de guidage externes de la part du milieu de façon ponctuelle, par exemple, sous la forme de réactions de leurs interlocuteurs. Il est donc possible de considérer que ces deux modes d'appropriation peuvent en réalité se cumuler en fonction des besoins langagiers des migrants, liés à leurs trajectoires personnelles et favoriser diversement leur propre appropriation de la langue seconde. Certaines voies d'appropriation semblent tout de même se distinguer.

### 2.1.2 Les *interactions* et les *alteractions*, au centre de l'*appropriation linguistique*

En milieu de formation, l'appropriation du système linguistique se produit de façon guidée et souvent au travers de tâches répondant à des productions langagières adaptées à des situations langagières données (Tyne, 2012). En milieu social, les apprenants sont avant tout confrontés à des pratiques langagières (Adami et Leclercq, 2012) et le mode dominant de leur appropriation est constitué d'*interactions* verbales, c'est à dire d'échanges alternés qui leur permettent, d'abord, de construire du discours et de communiquer pour vivre (Tyne, 2012). En cela, les *interactions* verbales, qu'elles soient en face-à-face et simultanées (par exemple, une conversation dans la rue) ou différées (par exemple, un courriel reçu à la maison) ou qu'elles empruntent le canal écrit ou le canal oral (Adami, 2012), sont présentées comme le mode dominant d'*appropriation linguistique* en milieu social pour les migrants. Elles en constituent en quelque sorte la voie d'accès principale.

D'autres voies d'appropriation n'appelant pas un échange alterné en face-à-face sont également identifiées comme participant à l'*appropriation linguistique* et entrent alors dans la catégorie des *alteractions* langagières. Celles-ci sont constituées de l'ensemble des messages lus et entendus qui n'appellent pas une réponse. Ils peuvent alors emprunter des formes aussi diverses que la presse, les boîtes vocales, les messages diffusés dans les lieux publics, les publicités, les panneaux d'information, entre autres. Sans pouvoir évaluer précisément l'influence qu'ils jouent sur l'*appropriation linguistique*, Adami (2012) les présente comme des vecteurs importants, car ils sont omniprésents et leur compréhension même conditionne la vie quotidienne des migrants.

Cumulant les milieux de formation et les milieux sociaux, les notions d'apprentissage et d'acquisition ainsi que des *interactions* et des *alteractions*, le concept de l'*appropriation linguistique* se présente ainsi comme « un long processus



d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle. » (Adami, 2012b, p. 20).

### 2.1.3 Au regard de l'*appropriation linguistique*, quelle place pour les classifications « formel-informel » ?

Comme nous venons de le voir, l'*appropriation linguistique* des migrants adultes apparaît en quelque sorte transversale aux milieux sociaux et de formation et aux processus d'appropriation qui s'opèrent, qu'ils soient moins conscients (acquisition) ou plus conscients (apprentissage). Elle implique de fait les dimensions formelles et informelles que nous précisons dans les lignes qui suivent.

Dans une large revue de la littérature, après avoir souligné les zones de flou qui entourent les concepts d'apprentissages formels, informels et la grande hétérogénéité des catégorisations proposées, Cristol et Muller (2013) avancent que les apprentissages formels à informels ne devraient pas être appréhendés comme des catégories fermées, mais plutôt comme des catégories complémentaires. Pour leur part, Brougère et Bézille (2007) refusent de donner une définition des catégories puisque, selon eux, elles n'ont de sens que dans des lectures particulières de la réalité, selon la vision de leurs auteurs respectifs et ne prennent sens que dans des contextes précis. Ils préfèrent évoquer un continuum entre des formes plus ou moins formelles (forme scolaire et non-scolaire).

Sur ce point, à l'issue d'une vaste recension de la littérature portant sur les différents milieux de la formation des adultes, Malcolm *et al.* (2003) indiquent également qu'il est impossible de séparer clairement les apprentissages formels ou informels de façon à obtenir des catégories largement applicables ou faisant l'objet d'un consensus large. À la place, ils proposent une analyse selon laquelle les apprentissages ne sont ni formels, ni informels, mais comportent tous différents attributs de formalité et d'informalité qui sont inter-reliés différemment selon les situations d'apprentissage. Pour permettre une analyse concrète et plus complète de chaque situation

d'apprentissage, ils proposent une vingtaine de critères principaux et distinctifs issus d'une recension des écrits regroupés en quatre grandes catégories selon les processus, les lieux, les objectifs et les contenus (Malcolm *et al.*, 2003).

L'étude de ces critères et de ces catégories laisse apparaître une piste permettant de distinguer les apprentissages les plus formels des apprentissages les plus informels et des les opérationnaliser dans la perspective de notre étude, à savoir, du point de vue de l'apprenant. À partir des objectifs d'apprentissage poursuivis, il est possible d'établir une distinction en fonction de la personne ayant l'initiative ou le contrôle de l'apprentissage (dimension politique de l'apprentissage).

En effet, Malcolm *et al.* (2003), relèvent que pour nombre d'auteurs, un apprentissage déterminé et initié par la personne elle-même peut davantage être vu comme informel, alors que si l'apprentissage est conçu pour répondre aux besoins externes d'autres personnes ayant plus de pouvoir, comme un enseignant, un gouvernement, etc. il sera davantage formel.

Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de définir : 1) un usage formel pour l'*appropriation linguistique* comme un usage en français réalisé pour les besoins d'un(e) professeur(e) par opposition à ; 2) un usage informel pour l'*appropriation linguistique* comme un usage en français réalisé pour les besoins propres de la personne.

La transversalité de l'*appropriation linguistique* des migrants, apparue plus haut, semble donc confortée au regard de l'étude des types d'apprentissage dans la mesure où il semble y avoir une transcontextualité de ceux-ci et de nombreuses inter-relations, ce que l'on peut résumer en « une continuité des apprentissages à travers une pluralité de situations dont certaines sont dotées de formes éducatives et d'autres non. » (Brogère et Bézille, 2007, p. 146).

De par leur grande diversité, les usages numériques ne sont pas exempts de cette pluralité de situations de formalité et d’informalité, comme nous pouvons le voir maintenant.

## 2.2 Usages numériques des migrants en lien avec leur *appropriation linguistique*

Les outils numériques, en tant que médias interactifs, fournissent à ceux qui les utilisent des occasions variées *d’interactions* langagières sous forme d’échanges avec des interlocuteurs (synchrone et asynchrone) et *d’alteractions* langagières lorsque la situation n’implique pas d’interlocuteur. Dans la mesure où les outils numériques sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des migrants (Diminescu, 2008 ; Fortunati *et al.*, 2012 ; Hepp *et al.*, 2012) et ont été identifiés dans la littérature en tant que moyens utilisés par les migrants pour répondre à différents besoins éprouvés aux différentes étapes du processus migratoire (Collin *et al.*, 2015 ; Hiller et Franz, 2004), ils présentent des caractéristiques qui permettent de penser qu’ils contribuent potentiellement, aux côtés des moyens non numériques, au long et complexe processus *d’appropriation linguistique* des migrants.

En ce qui a trait aux usages numériques, ce long processus semble connaître deux grandes phases. Ainsi, dans une recension des objets de recherche présents dans la littérature sur les usages numériques des migrants, Collin *et al.* (2015) proposent d’établir une distinction entre les usages en phase prémigratoire et ceux en phase postmigratoire. Certains usages numériques répondent spécifiquement à des besoins relatifs à une préparation de la migration alors que d’autres usages numériques répondent à des besoins d’intégration à la société d’accueil.

### 2.2.1 Des usages numériques pour préparer la migration

Avant même d’entamer leur migration, les migrants peuvent utiliser les technologies pour commencer à chercher un emploi ou un logement, pour réserver des billets d’avion

et planifier leur arrivée ou encore, pour trouver des informations à propos de la culture et du gouvernement de la société d'accueil (Caidi *et al.*, 2010 ; Gonzalez Martinez, 2010). Pour ce faire, ils combinent différentes technologies et médias et diversifient leurs sources d'information en recourant à la fois à des sources d'information formelles émanant d'institutions, comme les sites web d'agences gouvernementales, ou plus informelles, comme les blogs de membres de la famille et d'amis (Caidi *et al.*, 2010 ; Fortunati *et al.*, 2012). L'utilisation de la langue-cible représente alors un critère déterminant si l'on considère ces usages numériques sous l'angle de l'*appropriation linguistique*.

Sur le plan linguistique, les technologies se révèlent pertinentes en phase prémigratoire pour apprendre la langue du pays d'accueil avant d'entamer la migration comme le soulignent Collin et Karsenti (2012), d'autant qu'une grande variété d'outils numériques sont disponibles. Ceux-ci, souvent proposés sous une formule d'apprentissage en autonomie, vont de simples outils permettant de travailler des compétences linguistique isolées, jusqu'à des plateformes intégrées proposant des cours complets (Collin et Karsenti, 2012). À titre d'exemple, la francisation en ligne proposée par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec représente un cas intéressant, car elle permet aux migrants sélectionnés un apprentissage en ligne du français tant dans la phase de préparation à l'immigration que dans celle de l'intégration à la société québécoise, une fois arrivés au Québec.

### 2.2.2 Des usages numériques pour s'intégrer à la société d'accueil

Dans la continuité de la phase de préparation, une fois qu'ils sont présents dans leur pays d'accueil, les migrants peuvent également avoir recours à des usages numériques pour l'apprentissage linguistique, d'autant plus que les technologies présentent alors plus de flexibilité que des cours classiques en présentiel, permettant de mieux concilier l'équilibre entre le travail, la famille et les études (Collin et Karsenti, 2012). Plusieurs études ont également montré la variété et la disponibilité des dispositifs technologiques

pour l'apprentissage de la langue (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Kluzer *et al.*, 2011 ; Spotti *et al.*, 2010). Les ressources technologiques identifiées sont abondantes et disponibles pour tous types de plateformes et d'appareils technologiques allant jusqu'à l'apprentissage mobile. On trouve ainsi des cours complets disponibles sur CD-ROM, DVD ; des sites Web le plus souvent sur plusieurs plateformes et appareils; des plateformes e-learning d'autoformation ou d'enseignement dirigé par enseignant ; un large éventail de ressources web souvent spécifiques à l'apprentissage (exercices, etc.) et d'outils (dictionnaires, services de traduction, etc.); des vidéos et séries TV associées à des cours (disponibles par la télévision, Internet, DVD, CD-ROM); de l'apprentissage mobile avec des téléphones mobiles, des podcasts, des assistants numériques personnels et autres appareils portables; des environnements virtuels et de jeux; des contenus produits par les utilisateurs apprenants eux-mêmes (wikis et blogs); ou encore, des plates-formes et des communautés d'échanges sur la langue (Kluzer *et al.*, 2011).

Au-delà des aspects directement linguistiques, certains usages participent également à l'intégration à la société d'accueil et à l'*appropriation linguistique* des migrants adultes. C'est le cas lors des nombreuses pratiques de recherche d'information qu'ils peuvent être amenés à développer dans la langue cible. En effet, la recherche d'information constitue un point essentiel tout au long de leur processus de migration dans la mesure où elle leur permet de prendre des décisions éclairées dans un environnement qu'ils ne connaissent pas encore bien (Caidi et Allard, 2005 ; Caidi *et al.*, 2008). Avec le temps et en fonction des besoins successifs qui se présentent à eux (Caidi et Allard, 2005 ; Papillon, 2002), ils accèdent aux informations dont ils ont besoin et leurs usages informationnels ont tendance à devenir plus individuels et plus diversifiés.

À ce titre, d'après les travaux de Savolainen (2008) relatifs aux « everyday information practices », il est possible de distinguer deux types d'informations, les « orienting information seeking » et les « practical information seeking ». Les premières sont

destinées à gérer le quotidien et correspondent aux informations permettant de comprendre le nouvel environnement, comme le mode de vie, la culture, la religion, la politique. Les secondes sont destinées à résoudre un problème spécifique qui se pose, par exemple, un problème lié à la langue, à l'emploi, à la banque, à la santé, etc. (Caidi *et al.*, 2010).

Par ailleurs, toujours selon Caidi *et al.* (2010), pour accéder aux sources d'information qui leur sont utiles, les migrants peuvent emprunter quatre voies de façon combinée : leurs réseaux sociaux, les technologies de l'information et de la communication, les médias ethniques (davantage utilisés pour maintenir des liens avec la société d'origine ou explorer leur identité ethnoculturelle) et les sources formelles (comme les sites web d'agences gouvernementales).

Outre les usages directement linguistiques et les usages informationnels, compte tenu de l'importance accordée par les pouvoirs publics à la cohésion sociale et à l'intégration des migrants, de nombreuses initiatives technologiques sont également mises à leur disposition tant par les pouvoirs publics que par des acteurs du terrain. Ainsi, Haché *et al.* (2009) ont illustré certains usages numériques participant à l'intégration socioéconomique des migrants par une étude de 29 initiatives au niveau européen. Ces usages répondant aux besoins des migrants ont été classifiés en 3 grands thèmes : l'éducation (par exemple, apprendre la langue du pays d'accueil), le travail et la participation économique (par exemple, la formation et l'emploi), la société civile (par exemple, l'engagement social). Ces thématiques contribuant également à l'intégration des migrants adultes à la société d'accueil et à leur *appropriation linguistique*.

### 2.3 Objectifs de recherche spécifiques

Pour rappel, la problématique nous a amené à l'objectif général suivant :

*Dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'approprier le français langue seconde à Montréal.*

D'après les éléments présents dans notre cadre théorique, l'ensemble des usages numériques évoqués est susceptible de créer autant d'opportunités *d'interactions* et *d'alteractions* langagières dans la langue cible pour les migrants. Les usages numériques sont ainsi susceptibles de participer diversement à leur *appropriation linguistique* et ce, qu'ils se produisent dans le cadre de situations d'apprentissage comportant des attributs de formalité ou d'informalité ou encore, en phase prémigratoire et en phase postmigratoire. Ainsi, nous déclinons cet objectif général en deux objectifs de recherche spécifiques comme suit :

- *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde en phase prémigratoire et en phase postmigratoire ;*

- *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde caractérisés selon un continuum de situations d'apprentissage formel à informel.*

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous commençons par situer le positionnement épistémologique de notre recherche. De celui-ci découle un devis recherche de type multicas que nous présentons, avant d'évoquer les participants impliqués et tout particulièrement les critères de sélection de notre échantillon intentionnel. Dans un second temps, nous présentons notre processus de collecte de données, en commençant par les instruments de collecte à savoir, des entrevues participatives et des observations participantes, puis en poursuivant par la validation de ces instruments et en abordant enfin le déroulement de la collecte. Dans un troisième temps, nous détaillons le processus d'analyse des données. Pour finir, nous rappelons brièvement les principes éthiques qui ont encadré cette recherche.



### 3.1 Positionnement épistémologique

L'avancement actuel des connaissances faisant état de plusieurs manques en lien avec nos questions de recherche, notre projet est tout d'abord de type exploratoire. Il est également de type descriptif, car il s'en tient à dresser le portrait d'une situation (Legendre, 2005), celle de migrants adultes connectés, afin de la décrire et de la comprendre, sans recourir à des hypothèses préalables. Cette étude se place ainsi dans la famille des recherches qualitatives (Gaudreau, 2011).

En nous appuyant sur quelques caractéristiques fondamentales énoncées par Creswell (1998) relativement au design de la recherche qualitative, nous précisons que la présente étude est conduite dans une perspective ontologique selon laquelle la réalité est subjective et multiple, telle que vue par les participants de l'étude. Par ailleurs, d'un point de vue épistémologique, le chercheur est conscient qu'il existe une distance entre lui et son objet (ibid), l'un des objectifs étant de tenter de réduire cette distance en collaborant avec les participants et en passant du temps avec eux sur le terrain. Autrement dit, l'objectif est de co-construire l'étude autant que possible. De plus, d'un point de vue méthodologique, le chercheur adopte volontairement un processus inductif et itératif, dans lequel les questions de recherche sont continuellement révisées par les multiples expériences des participants et présentées selon la perspective de ceux-ci, avant d'aboutir à une quelconque généralisation.

### 3.2 Devis de recherche

La vision subjective et multiple de la réalité énoncée plus haut trouve son prolongement logique dans un devis de recherche de type multicas (Merriam, 1998) dans lequel chaque participant représente un cas unique. Ce devis de recherche permet à la fois d'étudier les particularités de chacun des cas tout en ayant pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas (Yin, 2003). Ce type de devis est également pertinent

en regard de nos objectifs, car il nous permet d'avoir un accès privilégié à un processus à l'étude (Creswell, 1998) et il s'agit précisément pour nous, de dresser un portrait de parcours d'usages numériques pour l'appropriation du français langue seconde qui soit aussi exhaustif que possible. À ce titre, Merriam (1998) précise que l'étude de cas est particulièrement indiquée pour avoir une compréhension holistique et en profondeur d'une situation.

### 3.3 Participants

Les participants de notre étude sont cinq étudiants (voir annexe 1), femmes (n=3) et hommes (n=2) inscrits dans un cours de français langue seconde pour adultes dans une institution universitaire à Montréal. L'âge moyen de l'échantillon est de 32,6 ans (variant de 27 ans à 39 ans) et la provenance géographique des participants est relativement variée puisque deux étudiants proviennent d'Iran, deux de Colombie et un de Libye. Selon la logique de l'étude multicas, l'échantillonnage de nos participants est intentionnel (Merriam, 1998), ce qui nous garantit de pouvoir étudier ce que nous souhaitons étudier. L'échantillonnage a été réalisé selon les caractéristiques précisées ci-après.

#### Compétences linguistiques suffisantes

Les participants présentent un niveau de compétence intermédiaire en français. Ils se situent entre les niveaux 5 à 8 du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes au Québec (MICC, 2011). Il s'agit d'un niveau adéquat pour comprendre et s'exprimer en français avec le chercheur. Leur niveau de scolarité s'est également révélé être uniforme dans la mesure où quatre étudiants déclarent un niveau baccalauréat (équivalent licence) et le cinquième, un niveau maîtrise.

#### Compétences technologiques pertinentes à notre étude

Ils déclarent tous avoir recours aux technologies pour leurs usages habituels (information, communication, loisirs ou autres), au moins partiellement en français.

Il s'avère qu'ils utilisent tous Internet depuis plus de 15 ans.

#### Parcours migratoire récent

Les participants sont arrivés au Québec en moyenne depuis 16 mois (entre 12 et 21 mois) au moment de l'entrevue, soit une durée relativement limitée afin de faciliter la mobilisation de souvenirs concernant leurs usages technologiques prémigratoires.

### 3.4 Collecte des données

Nous recourons à deux instruments de collecte de données complémentaires afin de multiplier les occasions d'identifier et de catégoriser les usages numériques, enjeu central dans le cadre de notre étude où nous visons le plus d'exhaustivité. L'utilisation complémentaire de ces deux modes de collecte permet également de faire ressortir différentes facettes du problème étudié et donne la possibilité de corroborer certaines données collectées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Yin (2003) ajoute que l'étude multicas requiert une certaine rigueur et une similarité dans le processus d'investigation des différents cas, c'est pourquoi nous avons élaboré des protocoles afin de pouvoir établir des comparaisons entre les cas.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opérationnalisé le devis multicas autour de l'entrevue participative et de l'observation participante. Nous détaillons ces deux instruments dans les deux sections suivantes.

#### 3.4.1 Entrevues individuelles semi-dirigées de type participatif

Dans un premier temps, les participants sont invités à prendre part à une entrevue individuelle de type participatif inspirée de SAS<sup>2</sup> de Chevalier et Buckles (2008) afin de recueillir des informations portant sur leur parcours technologique prémigratoire et postmigratoire ; ainsi que sur leurs parcours d'usages numériques formels et informels, prémigratoires et postmigratoires spécifiquement pour l'appropriation du français. Des

informations sociodémographiques sont également collectées en début d'entrevue. On y retrouve notamment des informations sur le sexe et l'âge des participants, le nombre d'années d'utilisation d'Internet, le niveau de scolarité, le pays d'origine et la date d'arrivée au Québec (voir annexe 2).

Nos entrevues individuelles puisent leur inspiration dans la famille des méthodes participatives, et plus spécifiquement dans la démarche d'enquête collaborative et d'engagement social intitulée SAS<sup>2</sup> proposée par Chevalier et Buckles (2008). Il s'agit d'une démarche particulièrement pertinente pour faire émerger des connaissances au sein de communautés marginalisées qui repose sur la participation de toutes les parties prenantes engagées dans une problématique en tant qu'acteurs et possesseurs du savoir. À ce titre, les méthodes de collecte proposées dans l'ouvrage présentent tous un principe fondamental en commun : faire agir et interagir les participants dans le but d'obtenir des données objectivées PAR et AVEC eux. Les auteurs mettent l'accent sur la cogénération du savoir, partant du principe que le savoir et la compréhension ne sont pas détenus par le chercheur, mais sont construits dans les interactions entretenues entre le chercheur et les participants. Ces principes conviennent donc parfaitement à l'objectif que nous nous sommes fixé de faire émerger les données selon le point de vue des participants et avec les participants. Dans le cadre des entrevues individuelles, les participants ne sont pas considérés comme de simples informateurs, mais coconstruisent le savoir avec le chercheur et ce, en manipulant les informations concernant leurs usages au moyen d'étiquettes (voir paragraphe suivant), en les explicitant et en les organisant. Cette coconstruction se réalise dans une interaction permanente avec le chercheur. Ce dernier reformule, relance et clarifie les propos afin de s'assurer d'une compréhension mutuelle. Ainsi, les résultats issus de ces interactions sont le fruit d'une coconstruction entre les participants et le chercheur.

#### Élaboration du matériel pour les entrevues participatives

Afin de tenter de remplir ces objectifs participatifs, il est demandé concrètement aux participants de manipuler des étiquettes imprimées et découpées qui proposent 6

technologies ; 5 fréquences d'utilisation ; 7 lieux d'accès ; 22 usages ; 2 modalités d'usage (formel ou informel). À tout moment, ils voient l'ensemble des étiquettes, peuvent demander des clarifications, prendre les étiquettes, les déplacer. Ils peuvent également proposer d'autres technologies ou d'autres usages au moyen d'étiquettes blanches et d'un crayon mis à leur disposition. Il leur est régulièrement demandé d'explicitier leurs choix à voix haute, en particulier à chaque fois qu'ils utilisent une étiquette. Le support papier sur lequel ils organisent leurs réponses au moyen des étiquettes est utile pour ajouter des précisions à la main au besoin, pour entourer des groupes d'étiquettes afin de créer des rapprochements autour de points communs émergeant dans la discussion ou au contraire, pour tracer des barrières et souligner des oppositions. Des logiques d'usage se dessinent ainsi au fur et à mesure de l'entrevue.

Les étiquettes que nous utilisons dans le cadre de notre recherche s'inspirent des technologies et des usages numériques utilisés dans le cadre d'une recherche en cours (publications à venir) menée par Valérie Amireault et Simon Collin, deux enseignants chercheurs au département de Didactique des langues de l'UQAM, en raison de la grande proximité de l'objet de notre recherche avec le leur. Leur recherche intitulée « Formation linguistique en ligne pour l'intégration des nouveaux arrivants » porte sur les apports de cours en ligne ainsi que d'autres soutiens (consommation médiatique francophone, ressources en ligne, etc.) auxquels les migrants peuvent faire appel dans la perspective de leur intégration linguistique au Québec.

#### Processus de l'entrevue participative

Comme le montre la figure 3.1, présentant une photographie prise à l'issue d'une des entrevues, une étiquette avec le drapeau du Québec est posée en haut de la feuille, sur la moitié droite pour désigner clairement l'espace réservé à l'étape postmigratoire et une étiquette avec l'image du monde, en haut sur la moitié gauche, pour situer l'étape prémigratoire. Pour aboutir à un système de données complet et comparable entre chacun des participants, des étapes successives sont proposées au moyen d'un

protocole semi-directif résumé ci-dessous en 5 étapes principales (protocole en annexe 2) :

- La 1<sup>ère</sup> étape consiste à évoquer l'utilisation des technologies depuis l'arrivée au Québec (il nous semble plus indiqué de débiter l'entrevue participative par leur environnement immédiat, « ici et maintenant »). Les étiquettes Technologies sont placées en premier, puis sont associés des fréquences d'utilisation et des lieux d'utilisation ;
- La 2<sup>ème</sup> étape propose le même processus dans le contexte du pays d'origine ;
- Transition : une fois ce panorama sous nos yeux, il est demandé de commenter globalement les deux étapes de la migration en les comparant : ce qui a changé, ce qui est resté identique et pourquoi ? (Une photographie est prise) ;
- La 3<sup>ème</sup> étape est dédiée spécifiquement aux usages numériques pour l'appropriation du français réalisés dans le pays d'origine (il nous semble plus indiqué d'explorer les usages en respectant leur chronologie). Sur la partie réservée à l'étape prémigratoire, les participants ajoutent leurs usages réalisés en français autour de chacune des technologies utilisées, puis les différents lieux de ces usages et enfin, leur fréquence ;
- La 4<sup>ème</sup> étape propose le même processus dans le contexte du Québec ;
- La 5<sup>ème</sup> étape consiste pour les participants à caractériser chacun de leurs usages réalisés en français au moyen de deux étiquettes distinctes : l'une identifie les usages réalisés pour leurs besoins propres (usages informels) et l'autre, les usages réalisés pour les besoins d'un(e) professeur(e) (usages formels), comme exposé à la section 2.1.3. Un même usage peut recevoir l'une des deux étiquettes ou les deux. Dans ce cas, il est demandé d'explicitier la distinction qui est faite ;
- Transition : une fois ce panorama des usages sous nos yeux, il est demandé de commenter les deux étapes de la migration en les comparant : ce qui a changé, ce qui est resté identique et pourquoi ? (Une photographie finale est prise : figure 3.1).

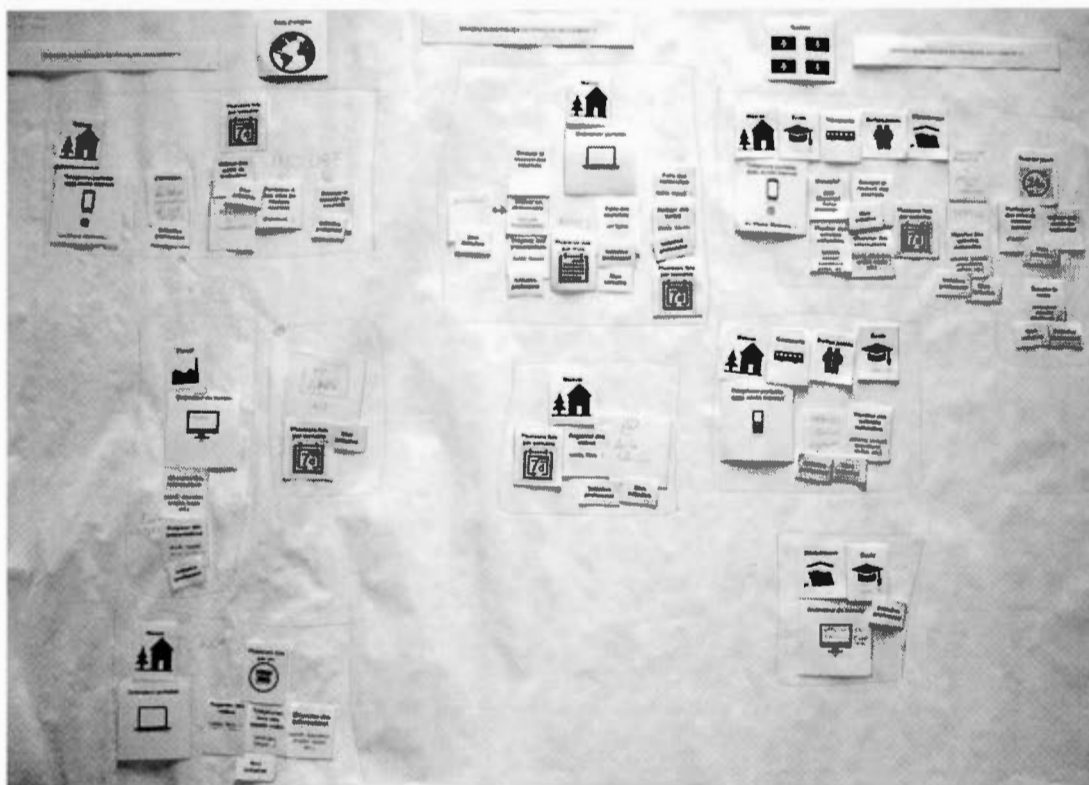


Figure 3.1 Entrevue participative de l'un des participants.

Pour clôturer cette première étape de notre collecte de données, il est proposé des rendez-vous pour observer les usages postmigratoires pour l'appropriation du français langue seconde dans les lieux d'usages les plus riches et les plus représentatifs qui émergent au cours de l'entrevue. Cela donne le point de départ de la deuxième étape de notre collecte de données avec le second instrument de collecte que nous présentons à la section suivante.

### 3.4.2 Observations participantes

Après s'être familiarisés avec le sujet de recherche et avec le chercheur, les participants accueillent chacun, à deux reprises, le chercheur en contexte réel (lieux habituels et technologies utilisées habituellement dans ces lieux, voir figure 3.2), pour une série

d'observations participantes de leurs usages numériques pour l'*appropriation linguistique* (voir le calendrier en annexe 5).

Ces observations se déroulent selon un protocole fixe (voir annexe 3) dans les différents lieux où ils déclarent réaliser la majeure partie de leurs usages. Les observations participantes permettent ainsi l'approfondissement et l'enrichissement des données portant sur les usages numériques postmigratoires formels et informels spécifiquement destinés à l'*appropriation linguistique*. Cette seconde étape, en situation réelle d'utilisation, permet de dépasser l'aspect déclaratif des entrevues. Elle permet aussi en particulier, de multiplier les chances d'identifier les usages informels. En effet, les observations participantes sont pertinentes dans la mesure où elles offrent un accès privilégié aux pratiques informelles que les participants ne verbalisent pas toujours, car elles relèvent de pratiques moins conscientes qu'ils considèrent peu légitimes (Copans, 1998).

#### Processus de l'observation participante

Pendant que le participant utilise l'ordinateur (ou une autre technologie) et montre ses usages pour s'approprier le français, il explique au fur et à mesure son activité. Des questions de relance sont posées afin d'obtenir le plus de détails et de s'assurer de bien comprendre les tenants et les aboutissants de chaque usage selon le point de vue du participant.



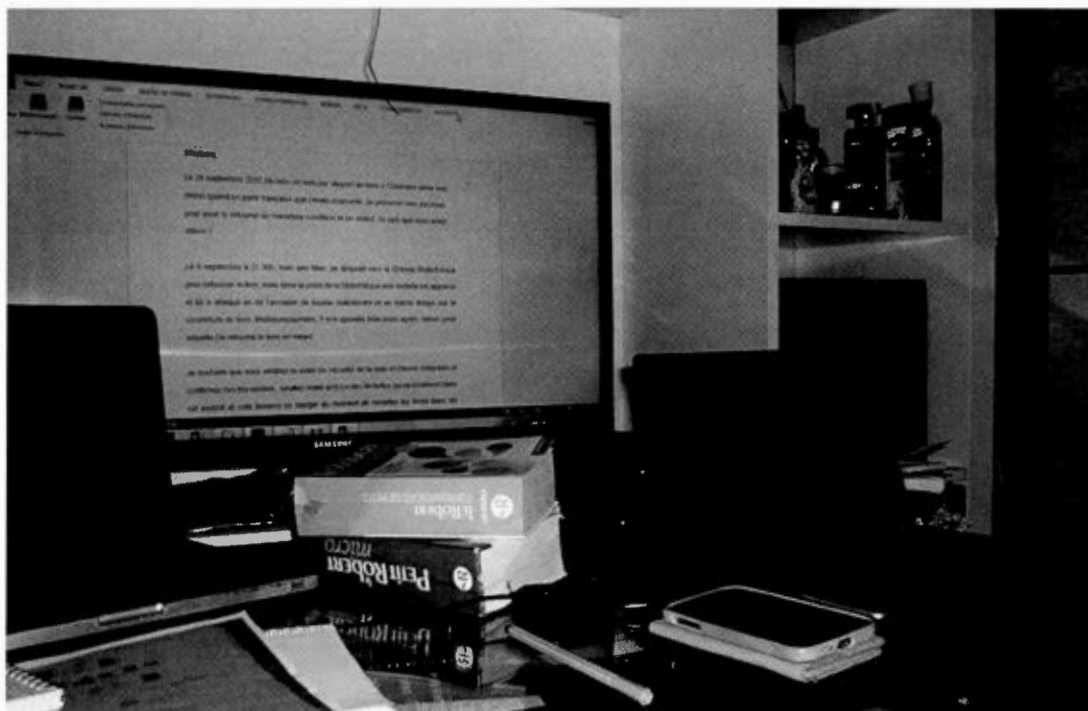


Figure 3.2 Observation participante de l'un des participants.

Parallèlement à l'enregistrement des observations participantes, des notes sont prises systématiquement sous forme d'annotations pour chacun des usages : description des tâches effectuées ; adresse url visitée ; description de l'étendue linguistique sollicitée (compréhension écrite ou orale, production écrite ou orale) ; description des *interactions* ou des *alteractions* ; commentaires du participant à l'aide de mots clés. Complémentairement, de brèves notes sont prises concernant la description du lieu de rencontre, de l'ambiance, du comportement du participant ainsi que les propos informels échangés s'ils sont significatifs. L'ensemble de ces notes est complété peu de temps après chaque observation participante dans un carnet dédié : « carnet des observations ». Les pistes de réflexion et d'interprétation, les interrogations ou les améliorations à apporter qui émergent au fur et à mesure du processus de recherche sont, elles, consignées dans un second carnet : « carnet du chercheur ». L'ensemble de ces notes s'enrichit ainsi au fur et à mesure de l'avancement et constituent un « journal

de bord » particulièrement utile pour guider la réflexion et l'analyse tout au long du processus. Ces notes participent à la triangulation des données.

### 3.4.3 Validation des instruments de collecte

#### Une validation par les pairs

Pour procéder à la validation des instruments de notre étude, nous avons échangé à plusieurs reprises avec des pairs du domaine des technologies en éducation lors de la phase de conception des outils de collecte, puis avons fait examiner ces outils (étiquettes, protocoles de l'entrevue et de l'observation participante) par un expert universitaire du domaine avant et après les tests (détaillés ci-dessous) afin de valider les bonifications issues de ces tests.

#### Une validation en conditions réelles

Nous avons également testé les outils en conditions réelles auprès de deux étudiants de notre population parmi 19 étudiants qui déclarent un profil adéquat selon nos critères (voir section 3.3) et manifestent leur intérêt à participer à l'étude suite au recrutement.

1<sup>er</sup> test : le test de l'entrevue participative a permis de constater une durée trop longue (plus de deux heures 30) qui entraînait une certaine fatigue. La compréhension du protocole et des outils n'était pas mise en cause, mais la participante éprouvait des difficultés à formuler des explications riches et précises en français. Par ailleurs, l'observation participante avait lieu dans un lieu de passage et la captation sur simple enregistreuse audio rendait difficile la compréhension de l'enregistrement après-coup.

2<sup>ème</sup> test : l'entrevue participative dans sa version testée ne semblait pas trop longue (près de deux heures) mais le profil d'étudiant international impliquait moins d'usages (par exemple : chercher des informations sur la santé, l'éducation, ou l'emploi en français) dans la mesure où il n'avait pas l'intention de s'installer et repartait dans son pays d'origine à la fin de la session.

En fonction de ces tests, des bonifications sont apportées.

1<sup>er</sup> changement : il est décidé de ne pas aborder les usages numériques génériques dans la première partie de l'entrevue, afin d'avoir plus de temps dans la deuxième partie et de pouvoir se concentrer sur les usages spécifiques pour l'appropriation du français.

2<sup>ème</sup> changement : le système d'enregistrement est doublé avec Audacity sur l'ordinateur, solution qui s'est révélée beaucoup plus efficace.

3<sup>ème</sup> changement : parmi les éléments de sélection de notre échantillon, il est décidé de s'assurer que les participants sont effectivement dans une logique d'installation au Québec.

#### 3.4.4 Déroulement de la collecte de données

##### Période de recrutement des participants

Les participants sont recrutés dans trois cours différents de français langue seconde dans une institution universitaire à Montréal le mardi 29 septembre 2015. Le chercheur présente en personne le projet de recherche aux étudiants (support de présentation en annexe 4), ceux-ci peuvent demander des éclaircissements et manifester leur intérêt en laissant leurs coordonnées afin de convenir d'un premier rendez-vous. À cette étape, 19 étudiants manifestent leur intérêt.

##### Période de test des outils de collecte et de sélection des participants

Deux étudiants procèdent au test des deux outils de collecte en conditions réelles (voir section 3.4.3). Par la suite, le chercheur contacte individuellement les 17 participants potentiels restant afin de s'assurer qu'ils remplissent tous les critères de sélection (voir section 3.3 et section 3.4.3) et afin de s'assurer de constituer un échantillon relativement varié (genre/pays d'origine). À ce stade, 6 participants sont écartés, car ils sont présents au Québec depuis plus de deux ans. Les 11 participants restants présentent

toutes les caractéristiques souhaitées et sont disposés à participer. Pour des raisons liées à leurs calendriers respectifs, 5 personnes ont consenti à participer.

#### Période et lieu de réalisation des entrevues participatives

Les entrevues individuelles participatives s'échelonnent entre le mercredi 14 octobre et le jeudi 22 octobre 2015 (calendrier en annexe 5). Elles se déroulent dans un bureau de l'institution universitaire qu'ils fréquentent à Montréal pour assurer intimité et confidentialité aux échanges, mais aussi pour des raisons pratiques, puisque les étudiants sont habitués à se déplacer dans ces lieux et parce que l'instrument de collecte nécessite un espace suffisamment grand. Il s'avère que les entrevues ont chacune duré approximativement deux heures et sont intégralement enregistrées avec le consentement des participants afin de pouvoir procéder à leur retranscription.

#### Période et lieux de réalisation des observations participantes

Les observations participantes se sont échelonnées entre le mercredi 21 octobre et le vendredi 13 novembre 2015. Selon la représentativité des usages numériques en français de chacun des participants, les premières observations se sont déroulées au domicile de chacun et les secondes dans un laboratoire informatique de l'institution universitaire qu'ils fréquentent, un café du centre de Montréal ou une bibliothèque publique (calendrier en annexe 5). Chacune a duré approximativement une heure et a été intégralement enregistrée avec le consentement des participants afin de pouvoir procéder à leur retranscription.

### 3.5 Analyse des données

Les entrevues enregistrées sont intégralement retranscrites au moyen du logiciel Express Scribe. Le codage et le traitement des données des entrevues est réalisé à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDAminer 4, logiciel offrant une grande précision dans la manipulation et la modification des codes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'analyse de contenu est effectuée selon les recommandations et les principales

étapes proposées par l'Écuyer (1990) et débutent par des lectures préliminaires, ou encore « lectures flottantes » dans le but d'avoir « une vue d'ensemble du matériel, de se familiariser avec ses différentes particularités » (p. 57). Les étapes de codage et d'analyse sont décrites ci-après.

#### 1<sup>ère</sup> étape de codage

Un premier codage systématique des transcriptions de chacun des participants est effectué selon des « unités de sens » (l'Écuyer, 1990, p. 61) autrement dit, des tranches de texte porteuses en elle-mêmes d'un sens global unitaire. Ce codage est effectué de façon semi-ouverte, c'est-à-dire, à la fois selon une liste de codes issus des entrevues qui servent de guide pour les premières étapes du codage et auxquels s'ajoutent des codes qui émergent au fil du codage des verbatims. Les énoncés ainsi codés sont peu à peu regroupés au sein de catégories permettant de « ramener tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens » (p. 64).

#### 2<sup>ème</sup> étape de codage

Une seconde étape de codage inverse ou encore de réduction à des catégories distinctives (l'Écuyer, 1990, p. 78) permet de vérifier si les différents énoncés classifiés dans chaque catégorie correspondent le mieux à cette catégorie ou à une autre (catégories mutuellement exclusives), dans le second cas ils sont déplacés pour rejoindre la catégorie la plus pertinente. En fonction de ces mouvements, des catégories peuvent être amenées à fusionner entre elles ou à être subdivisées dans l'objectif de refléter au mieux le sens des énoncés qu'elles renferment (catégories cohérentes).

À ce stade, avec les cinq participants, la saturation des données a été atteinte (Merriam, 1998). Autrement dit, le dernier cas n'apportait pas d'information supplémentaire aux cas précédents. De plus, les deux observations participantes menées avec chacun des participants confirmaient les données issues des entrevues. En conséquence, il a été décidé de ne pas ajouter de participants, ni d'observations participantes supplémentaires.

### 1<sup>ère</sup> étape d'analyse

Des analyses quantitatives (occurrences des codes, croisement de codes) sont effectuées afin de guider les premières étapes de l'analyse et d'avoir une première représentation des grandes tendances et de la pondération des phénomènes (l'Écuyer, 1990, p. 101). Des variables affectées par participant d'une part et par phase de la migration d'autre part ont également permis des analyses quantitatives de base différenciées selon ces variables.

### 2<sup>ème</sup> étape d'analyse

Une « analyse qualitative de contenu » (L'Écuyer, 1990) est menée ensuite dans le but de « décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations quantitatives » (p. 107). Cette étape a été menée en confrontant les différentes données collectées (énoncés issus des entrevues participatives, photographies des différentes étapes de ces mêmes entrevues, énoncés issus des observations participantes, « carnet des observations » et « carnet du chercheur ») dans le but de corroborer ou de nuancer certains phénomènes qui ont émergé et de consolider les analyses. En effet, l'utilisation de plusieurs modes de collecte complémentaires constitue une triangulation des méthodes de données, méthode la plus fidèle à la conception de la triangulation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

### 3<sup>ème</sup> étape d'analyse

À cette étape, deux analyses ont été menées successivement : la première analyse visait l'approfondissement des particularités entre les cas à l'étude (les participants) et a abouti à l'établissement de profils d'utilisation des technologies ; la seconde analyse, quant à elle, s'est attachée à approfondir les convergences entre les cas. Bien que des nuances soient apparues entre les participants sur le plan de leurs usages numériques (selon la première analyse), il s'est avéré que les convergences entre les cas étaient nettement plus nombreuses et plus représentatives des parcours d'usages numériques

tels qu'ils ont été rapportés (selon la seconde analyse). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter dans la section suivante les résultats basés sur cette deuxième analyse, privilégiant les convergences entre les cas.

### 3.6 Éthique

La mise en œuvre de la méthodologie d'une recherche scientifique nécessite que celle-ci soit conforme à des normes éthiques reposant principalement sur le respect des droits de la personne, de la vie privée et de la confidentialité des informations. Dans cette perspective, nous avons remis un formulaire de consentement aux participants (Annexe 6) et l'avons expliqué en détail. De plus, à chaque rencontre avec les participants, nous leur avons rappelé qu'ils pouvaient à tout moment interrompre ou mettre fin à l'entretien si les questions posées suscitaient un quelconque inconfort. Enfin, dans le but de préserver la confidentialité des données, un pseudonyme est attribué à chacun des participants (voir Annexe 1).

La présente étude a été approuvée par le Comité éthique de l'UQAM, le 23 septembre 2015 (certificat n° 2015-0193A).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Afin de mieux contextualiser les usages numériques pour l'appropriation du français, nous commençons par évoquer l'accès des participants aux technologies aux phases prémigratoire et postmigratoire. Nous proposons ensuite une description d'ensemble des usages des participants pour leur *appropriation linguistique* avec une classification en trois types d'usages (des usages *de type Communication*, des usages *de type Éducation* et des usages *de type Consommation médiatique*), selon deux types d'action (des usages en *interaction* ou des usages en *alteraction*) et selon trois configurations de canal (des usages impliquant le canal écrit, des usages impliquant le canal oral et des usages impliquant les deux canaux). Dans la section suivante, nous approfondissons ces premiers résultats en nous concentrant sur notre premier objectif de recherche spécifique, à savoir : *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde en phase prémigratoire et en phase postmigratoire*. Pour cela, nous commençons par dresser un portrait des usages numériques prémigratoires, que nous poursuivons par un portrait des usages numériques postmigratoires, avant de comparer ces deux phases dans l'objectif d'en faire ressortir les principales variations et tendances. La section suivante s'organise autour de notre deuxième objectif de recherche spécifique, à savoir : *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde caractérisés selon un continuum de situations d'apprentissage formel à informel*. Pour cela, nous commençons par dresser un portrait de l'évolution des usages *formels*, que nous poursuivons par un portrait de l'évolution des usages *informels*, avant de comparer ces deux portraits.



## 4.1 Accès technologiques

Afin de contextualiser les usages numériques pour l'appropriation du français, qui sont l'objet de ce mémoire, il est utile de commencer par donner un bref aperçu de l'accès aux technologies par les participants dans la mesure où ces accès ont considérablement évolué à l'occasion de la migration et ce, de façon assez similaire chez les participants.

### 4.1.1 Entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire, une situation contrastée sur le plan des accès technologiques

Globalement, parmi 7 lieux et 5 technologies proposés, les participants ont rapporté effectivement fréquenter à un moment ou à un autre de leur parcours migratoire tous les lieux (maison, école, bibliothèque, transports, travail, bars et cybercafés, sorties et loisirs) pour y effectuer des usages numériques. Ils ont eu recours à 4 technologies (ordinateur de bureau, ordinateur portable, téléphone portable avec accès Internet et téléphone portable sans accès Internet), la tablette ayant été rapportée comme non-utilisée.

#### 4.1.1.1 Globalement, une diminution du nombre de technologies utilisées et de lieux d'accès aux technologies

D'un point de vue quantitatif, la migration s'accompagne le plus souvent (4 participants sur 5) d'une baisse du nombre moyen de technologies utilisées et moindrement par une baisse du nombre de lieux d'accès. En effet, en phase prémigratoire, les participants rapportent l'utilisation de 4,8 technologies en moyenne, alors qu'en phase postmigratoire, ce nombre diminue pour s'établir en moyenne à 3,8 technologies. Cette baisse du nombre d'accès aux technologies se traduit également de façon plus marginale par une légère baisse du nombre moyen de lieux à partir desquels ils accèdent à ces technologies. Ainsi, en phase prémigratoire, ils rapportent utiliser les technologies à leur disposition en moyenne dans 5,6 lieux différents alors qu'en phase postmigratoire, ce nombre se réduit en moyenne à 5,4 lieux différents. On note que ces

baisses sont le plus souvent associées à la perte, en phase postmigratoire, du lieu d'accès que constituait le travail en phase prémigratoire (4 cas rapportés) et conséquemment, de la technologie qui lui est la plus souvent reliée : l'ordinateur de bureau. De ce point de vue, les technologies fixes jouent un rôle proportionnellement moins important dans l'environnement technologique des participants en phase postmigratoire. Ce relatif appauvrissement des accès en phase postmigratoire semble toutefois compensé par certains enrichissements rapportés sur un plan davantage qualitatif. Au-delà des lieux d'accès et des technologies utilisées, lorsqu'ils sont interrogés sur ce qui constitue pour eux le principal changement entre les deux phases, la différence d'accès à Internet est la plus mentionnée par les participants et semble constituer le contraste le plus fort.

#### 4.1.1.2 Des accès à Internet limités en phase prémigratoire

D'après les entrevues, selon la situation particulière des uns et des autres, certaines limites peuvent affecter leurs accès, celles-ci sont de diverses natures (limites liées à la situation technologique du pays, à la situation culturelle et à la culture académique du pays, à la situation politique ou sociale du pays).

Des limites liées à la situation technologique du pays (mentionné par 4 participants) :

(P1) « les bars ne sont pas presque tous accès à l'Internet », « c'est difficile parce que la connexion c'est pas rapide » ;

(P2) « j'avais Internet chez moi et au travail, donc je suis tous les jours, toute la journée et après je vais aller chez moi, donc tout le temps je suis connectée aussi à Internet, sauf quand je sors, par exemple au transport, je n'ai pas d'Internet »

(P3) « il n'y avait pas Internet dans la rue, dans le transport, dans le travail », « En Iran les vitesses d'Internet c'est très lent » ;

(P4) « en Iran, je peux pas utiliser Internet en transport en commun par exemple, c'était très très lent », « on n'a pas accès à Internet dans la rue en Iran. On a, mais c'est pas très bien, ça marche pas très bien, c'est inutile ».

Des limites liées à la situation culturelle et à la culture académique du pays (mentionné par 3 participants) :

- (P1) « les bibliothèques ne sont pas accès à l'Internet », « à l'école il n'y a pas, même dans les bureaux il n'y a pas de connexion, ils n'utilisent pas ça » ;  
 (P3) « dans la classe, c'était pas possible utiliser mon cellulaire » ;  
 (P4) « on n'a pas le permis d'utiliser notre téléphone portable quand on travaille ».

Des limites liées à la situation politique ou sociale du pays (mentionné par 3 participants originaires de Libye, d'Iran et de Colombie) :

- (P1) « un jour il y a Internet, l'autre jour non » [conflits armés], « le gouvernement, oui c'est très limité », « par exemple dans le mois on a 5 Gigabytes ou 10 gigabytes » ;  
 (P4) « en Iran il y a le filtre, et on ne peut pas utiliser toutes les informations qu'on a besoin, mais on a les applications qui sont interdits [...] ça fonctionne, mais pas bien » ;  
 (P5) « avec les transports y'a un problème parce que à Bogota y'avait beaucoup de danger si on sortait le téléphone portable ».

Ces difficultés d'accès pouvant à leur tour constituer des limites à certains usages, en particulier ceux qui nécessitent un débit plus important.

- (P3) « parce que vous savez en Iran les vitesses d'Internet c'est très lent donc c'est très difficile regarder une vidéo ou télécharger c'est très lent, c'est pourquoi on utilise juste mon cellulaire, parfois pour par exemple regarder une vidéo ou trouver un chanteur, oui ».

#### 4.1.1.3 Des accès à Internet facilités en phase postmigratoire, bien que des limites financières apparaissent pour certains

Quand on les interroge sur le principal changement entre les deux phases, bénéficier d'un accès à Internet plus rapide, partout et tout le temps sont les aspects les plus souvent mentionnés :

- (P2) « ici j'ai Internet tout le temps, je vais avec mon portable [smartphone], tout le temps j'ai Internet » ;  
 (P3) « la vitesse de Internet, c'est totalement différent. Peut-être c'est un autre élément que j'utilise Internet ici plus que dans mon pays et aussi pour mes enfants parce que en Iran jamais tu peux regarder ou voir une vidéo sur Youtube jamais, c'était impossible, mais ici c'est très facile très rapide », « utilisation d'Internet, toutes les lieux ici est possible, mais en Iran c'était juste à la maison » ;

(P4) « sans Internet, la vie est impossible maintenant pour moi, et la qualité d'Internet ici c'est meilleur qu'en Iran et j'ai toujours les ressources sur mon téléphone n'importe où », « j'utilise mon téléphone portable toujours parce que j'ai mes données cellulaires et j'utilise dans la rue, en métro, en bus, je pense que c'est plus ».

Si l'on constate au travers de ces témoignages que la libération des accès technologiques semble être le fait majeur et que cela semble favoriser les usages, l'aspect financier des forfaits à Internet est toutefois relevé par deux participants et semble constituer une limite, du moins temporaire, à certaines de leurs utilisations. C'est le cas notamment pour un participant qui rapporte une baisse à la fois de la qualité de ses équipements et du débit Internet en phase postmigratoire (compte tenu d'une situation socioprofessionnelle et technologique moins avantageuse qu'avant sa migration).

#### 4.1.1.4 Un nouvel accès au contexte académique et l'apparition de la mobilité

Alors qu'en phase prémigratoire un seul participant rapporte une utilisation des technologies en contexte académique qu'il qualifie d'ailleurs de rare, en phase postmigratoire ce contexte devient pour tous un nouvel espace d'accès et d'utilisation des technologies (principalement à l'école et marginalement à la bibliothèque). Par ailleurs, on note l'apparition d'un nouveau lieu d'accès représenté par les transports (3 participants sur 5) alors que cela était rapporté comme impossible ou trop risqué dans les pays d'origine. Non seulement les accès technologiques sont de meilleure qualité en phase postmigratoire, mais ils s'étendent désormais plus largement dans le temps et dans l'espace et les technologies mobiles jouent un rôle plus remarquable en phase postmigratoire. Dans ce sens, alors que 3 participants utilisaient un téléphone portable avec accès Internet en phase prémigratoire, tous en utilisent un en phase postmigratoire. Cette technologie semble alors jouer un rôle prépondérant, voire plus universel que les autres technologies, car c'est celle qui est associée au plus grand nombre de lieux

d'utilisation pour tous et suscite un attachement affectif fort par rapport aux autres technologies auprès de plusieurs participants.

(P2) « hummmm... oui c'est le téléphone portable, parce qu'avant je n'utilisais pas l'Internet sur le téléphone, mais maintenant je l'utilise j'ai Internet donc pour moi c'est comme un bras, c'est comme une chose que j'ai besoin tout le temps » ;  
 (P3) « parce que peut-être en Iran il n'y avait pas Internet dans la rue, dans le transport, dans le travail, c'est pourquoi mon cellulaire était juste pour communication avec mes enfants, avec mon mari, avec mes parents et mes amis, mais ici parce que tous les lieux je peux utiliser Internet c'est pourquoi je pense maintenant c'est plus important pour moi mon cellulaire ».

#### 4.2 Les usages numériques pour l'*appropriation linguistique*

À partir de cette section, et pour le reste de ce chapitre, nous nous intéressons uniquement aux usages numériques spécifiquement destinés à l'*appropriation linguistique*. Nous les nommons usages numériques ou usages par la suite.

##### 4.2.1 Une plus grande mise à contribution des technologies pour l'*appropriation linguistique*

Les propos recueillis auprès des cinq participants indiquent qu'au regard des accès technologiques décrits plus haut, les usages pour l'*appropriation linguistique* ont tendance à augmenter nettement en phase postmigratoire, et ce, de façon assez similaire chez les participants.

Davantage de lieux d'accès et de technologies sont utilisées pour l'*appropriation linguistique*

Lorsqu'ils sont interrogés sur le nombre de lieux d'accès et sur le nombre de technologies qu'ils mettent à profit spécifiquement pour l'*appropriation linguistique*, la plupart des participants (4 sur 5) rapportent une nette progression de ceux-ci en phase postmigratoire. En effet, les accès mobilisés pour leur *appropriation linguistique* passent en moyenne de 2,8 (sur 5,6 au total) à 5 (sur 5,4 au total) ; et les technologies

utilisées également dans cette perspective passent en moyenne de 2,8 (sur 4,8 au total) à 3,6 (sur 3,8 au total). À la phase postmigratoire, en dépit d'accès technologiques qui auraient pu sembler moins propices à première vue, car moins nombreux en moyenne, il apparaît que les participants mettent davantage à profit les technologies dont ils disposent pour leur *appropriation linguistique*. D'ailleurs, dans la plupart des cas (4 participants), ils utilisent tous les lieux d'accès et toutes les technologies qui sont à leur disposition dans cette perspective.

#### 4.2.2 Des usages numériques nombreux et variés pour l'*appropriation linguistique*, quelle que soit la phase (prémigratoire ou postmigratoire)

Parmi les 22 usages numériques pour l'appropriation du français qui leur étaient proposés, les participants ont déclaré en réaliser 19 différents au total, que ce soit en phase prémigratoire ou postmigratoire. Ces usages se révèlent divers et soutiennent des besoins de différentes natures, qu'ils soient *de type Consommation médiatique* (8 usages) *de type Éducation* (6 usages), ou encore *de type Communication* (5 usages).

##### 4.2.2.1 Des usages numériques qui se distinguent selon trois types

Les usages numériques tels qu'ils ont été rapportés peuvent être regroupés selon trois catégories distinctes à savoir, des usages *de type Communication*, des usages *de type Éducation* et des usages *de type Consommation médiatique*. Trois usages n'ont été rapportés par aucun des participants tout au long de leur migration et sont classés en conséquence dans une catégorie à part, celle des non-usages.

##### Usages *de type Communication* – 5 usages en *interaction*

La première de ces catégories regroupe des usages mobilisés dans une perspective de communication. Ils impliquent tous une *interaction* (écrite ou orale), dans la mesure où ils appellent une réponse de la part d'un interlocuteur. On y retrouve les cinq usages

suivants : *téléphoner, passer des appels vidéo (Skype) ; clavarder ; envoyer et recevoir des courriels ; participer à des sites de réseaux sociaux et faire des transactions.*

Usages de type *Éducation* – 6 usages dont 4 en *alteraction* et 2 en *interaction*

La deuxième catégorie a trait à des usages mobilisés spécifiquement dans une visée éducative. Ceux-ci peuvent se réaliser à l'écrit ou à l'oral et se manifester sous la forme d'usages en *interaction* ou d'usages en *alteraction*.

Les usages en *interaction* offrent un guidage et une rétroaction par l'intermédiaire d'autres personnes ou d'un système automatisé. Ils s'inscrivent dans le cadre d'un parcours de formation institutionnalisé comme *suivre la francisation en ligne* avec la présence d'un tuteur en ligne, ou se produisent de façon plus isolée avec des usages didactisés, comme *faire des exercices interactifs*, que ces derniers soient effectués en ligne, par l'intermédiaire d'une application ou encore d'un CD-Rom. Ils se produisent enfin, de façon moins formelle, par l'intermédiaire d'émissions de télévision ou de radio offrant une forme de guidage et de rétroaction, comme par exemple, l'émission de télévision « Questions pour un champion ».

Le second type d'usage lié à l'éducation implique une *alteraction*. Ce sont des usages qui, bien qu'ayant une visée éducative, n'appellent pas de réponse. Parmi eux, on retrouve des usages de production, comme *rédiger des textes, des présentations*, et des usages de réception comme *faire des recherches* (travaux, école) *consulter Moodle* ou encore *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies (Wikipédia, etc.)*.

Usages de type *Consommation médiatique* – 8 usages en *alteraction*

La troisième catégorie est celle qui regroupe le plus grand nombre d'usages (8 au total). Elle concerne des usages mobilisés dans une perspective de consommation médiatique et implique de ce fait uniquement des *alteractions*. Ces usages consistent à consulter différents médias oraux ou écrits, autres que des médias à visée spécifiquement éducative. Cette catégorie se compose de *planifier des activités culturelles ; chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs... ; consulter un blogue,*

*un forum de discussion ; regarder des vidéos, des films ; regarder la télévision ; lire les nouvelles, des journaux, des magazines ; écouter la radio ou encore, utiliser des outils de traduction.*

### *Non-usages*

Pour compléter cette classification, parmi les 22 usages numériques proposés pour l'appropriation du français, trois n'ont été rapportés par aucun des participants. Nous les avons regroupés dans une catégorie à part, celle des non-usages. Ils se composent de l'usage *de type Communication, participer à un blogue, un forum de discussion* ; de l'usage *de type Éducation, suivre un cours à distance* (autre que la francisation en ligne) ; et de l'usage *de type Consommation médiatique, jouer à des jeux en ligne*.

La figure 4.1 suivante résume les points abordés précédemment et présente l'ensemble des 19 usages tels qu'ils ont été rapportés par les participants. Ces usages sont classés selon les trois types d'usages présentés plus haut. On note que ceux impliquant une *interaction* sont soulignés (7 usages), contrairement à ceux, nettement plus nombreux, impliquant une *alteraction* (12 usages). Pour compléter cette figure, nous précisons le canal (oral, écrit) auquel chaque usage est associé. Ainsi, les usages apparaissant dans les cases de couleur blanche ont exploité uniquement le canal oral (émission et réception), celui apparaissant dans la case de couleur gris clair a exploité diversement canal écrit et canal oral et enfin, les usages apparaissant dans les cases de couleur gris foncé ont exploité uniquement le canal écrit.



<b>Communication</b> <u>Interactions</u>	<b>Éducation</b> <u>Interactions / Altercations</u>	<b>Consommation médiatique</b> <u>Altercations</u>	
<b>Clavarder</b> Msn Messenger, WhatsApp Yahoo Messenger Telegram	<b>Consulter Moodle</b>	<b>Lire les nouvelles</b> <u>journaux</u> , magazines...	
<b>Participer à des sites de réseaux sociaux</b> Facebook, Twitter...	<b>Utiliser des dictionnaires encyclopédies</b> Wikipédia...	<b>Utiliser des outils de traduction</b>	
<b>Envoyer et recevoir des courriels</b>	<b>Rédiger des textes</b> <u>textes</u> , devoirs, travaux, présentations	<b>Consulter des blogues, des forum de discussion</b>	
<b>Faire des transactions</b> <u>achats</u> en ligne, banque, services...	<b>Faire des recherches</b> <u>travaux</u> , école	<b>Planifier des activités culturelles</b> cinéma, concert, sorties...	
<b>Téléphoner, faire des appels vidéo</b> <u>webcam</u> , Skype...	<b>Faire des exercices interactifs</b> <u>en ligne</u> , logiciels, jeux, télé	<b>Chercher des informations</b> <u>santé</u> , éducation, emploi, loisirs...	
	<b>Utiliser des sites du gouvernement</b> Francisation en ligne	<b>Regarder la télévision</b> Internet, satellite...	
		<b>Regarder des vidéos, des films</b> Youtube, Facebook...	
		<b>Écouter la radio</b> ordinateur téléphone...	
<b>Type de canal</b>	<b>Écrit</b>	<b>Écrit et oral</b>	<b>Oral</b>
<b>Type d'action</b>	<b><u>Interaction</u></b>	<b><u>Alteraction</u></b>	

Figure 4.1 Catégorisation des usages numériques déclarés.  
Répartition par type d'usage, type d'action et type de canal.

#### 4.2.2.2 Une prédominance des usages impliquant le canal écrit

Au-delà d'une plus large représentation des usages *de type Consommation médiatique* (8 sur 19) et d'une sur-représentation d'usages en alteraction (12 sur 19), la figure 4.1 indique également que les usages ont exploité de façon distincte soit le canal écrit, soit le canal oral, mais quasiment jamais les deux, puisqu'un seul usage (*faire des exercices interactifs*) a sollicité les deux et ce, uniquement à la phase pré migratoire.

#### Une sur-représentation des usages impliquant uniquement le canal écrit

Cette configuration est nettement plus répandue puisqu'elle se présente pour 13 des 19 usages mobilisés au total au cours de la migration (14 usages à la phase post migratoire) et se répartit à parts égales entre les différents types d'usages.

#### Une sous-représentation des usages impliquant uniquement le canal oral

Cette configuration ne se présente que pour 5 des 19 usages mobilisés au total au cours de la migration. Cette sous-représentation du canal oral est particulièrement marquée pour deux types d'usages : d'une part, les usages *de type Communication* pour lesquels l'usage *téléphoner, passer des appels vidéo* n'est mentionné que par un seul participant à la phase postmigratoire et ce, à de rares occasions ; d'autre part, les usages *de type Éducation* pour lesquels l'usage *suivre la francisation en ligne* n'est mentionné que par un seul participant et ce, uniquement à la phase pré migratoire. En revanche, les usages *de type Consommation médiatique* exploitent davantage ce canal avec trois usages : *regarder des vidéos, des films, écouter la radio* et *regarder la télévision* et ce, aux deux phases de la migration.

#### Une quasi-absence des usages impliquant les deux canaux

Cette configuration n'est présente que pour l'usage *de type Éducation faire des exercices interactifs* et ce, uniquement à la phase pré migratoire puisque cet usage ne mobilise plus que le canal écrit en phase postmigratoire.

Dans la section suivante, nous approfondissons ces premiers résultats et nous nous concentrons sur notre premier objectif de recherche spécifique, à savoir : *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde en phase prémigratoire et en phase postmigratoire*. Pour cela, nous commençons par dresser un portrait des usages numériques prémigratoires, que nous poursuivons par un portrait des usages numériques postmigratoires, avant de comparer ces deux phases dans l'objectif d'en faire ressortir les principales tendances.

#### 4.3 Les usages numériques prémigratoire et postmigratoire pour l'*appropriation linguistique*

##### 4.3.1 Portrait global des usages numériques prémigratoires

Une grande variété d'usages numériques prémigratoires

La figure 4.2 ci-dessous présente les usages numériques prémigratoires que les participants ont rapporté par rapport à l'ensemble des usages numériques qu'ils ont développé tout au long de la migration. Dans la colonne de gauche figure l'intégralité des usages déployés pendant la migration (19 usages, voir section 4.2.2). Ceux-ci sont regroupés selon leur type (usages *de type Communication*, usages *de type Éducation* et usages *de type Consommation médiatique*). Dans les colonnes de droite (numérotées de 0 à 5), des lignes de couleur indiquent le nombre de participants qui déclarent mobiliser chacun de ces usages en phase prémigratoire. Ainsi, une ligne pleine renvoie à un usage mobilisé par les cinq participants (par exemple, *envoyer et recevoir des courriels*) et inversement, une ligne vide et blanche (par exemple, *faire des transactions*) indique que cet usage n'est mobilisé par personne à la phase prémigratoire. Sur l'ensemble des 19 usages mobilisés au cours de la migration, 16 usages sont rapportés à la phase prémigratoire, mais ils sont partagés à des degrés variables parmi les participants.

### Une distribution hétérogène des usages prémigratoires

On constate que 6 usages sont plus répandus : *regarder des vidéos, des films ; utiliser des outils de traduction ; chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* ; *envoyer et recevoir des courriels* (rapportés par 5 participants) ; *regarder la télévision et faire des exercices interactifs* (rapportés par 4 participants). Un second groupe réunit 4 usages moyennement répandus : *écouter la radio ; suivre la francisation en ligne ; faire des recherches ; utiliser des dictionnaires, des encyclopédies* (rapportés par 3 participants). Un troisième groupe se compose de 6 usages moins répandus : *lire les nouvelles, des journaux, des magazines ; consulter un blogue, un forum de discussion ; rédiger des textes, des présentations ; participer à des sites de réseaux sociaux* (rapportés par 2 participants) ; *planifier des activités culturelles et clavarder* (rapportés par 1 participant). On observe ainsi une distribution particulièrement hétérogène des usages prémigratoires, puisqu'une majorité d'entre eux (10 usages sur 16) sont moyennement ou peu répandus parmi les participants, alors que 6 usages sont plus répandus.

Nombre de participants rapportant l'usage :		0	1	2	3	4	5
Communication	Téléphoner, faire des appels vidéo						
	Faire des transactions						
	Clavarder		■				
	Envoyer et recevoir des courriels		■	■	■	■	■
Éducation	Participer à des sites de réseaux sociaux		■	■			
	Utiliser des sites du gouvernement (FEL)		■	■	■		
	Faire des exercices interactifs		■			■	
	Faire des recherches		■	■	■		
	Utiliser dictionnaire encyclopédie		■	■	■		
	Rédiger des textes		■				
Consommation médiatique	Consulter Moodle						
	Écouter la radio		■	■	■	■	
	Regarder des vidéos, films		■	■	■	■	■
	Regarder la télévision		■	■	■	■	■
	Chercher des informations (santé, emploi...)		■	■	■	■	■
	Planifier des activités culturelles			■	■	■	
	Consulter un blogue, forum de discussion		■	■	■		
	Lire les nouvelles		■	■	■	■	■
Utiliser des outils de traduction							■

Figure 4.2 Usages numériques rapportés à la phase prémigratoire.

#### 4.3.2 Présence variable des usages numériques prémigratoires selon les types

Outre leur appropriation à géométrie variable par les participants, les usages prémigratoires sont répartis dans les trois types d'usages, quoique de façon variable.

Les usages *de type Consommation médiatique* prédominent

Les usages *de type Consommation médiatique* sont les usages les plus présents à la phase prémigratoire, car ils sont les seuls à être tous mobilisés dans leur catégorie (8 usages mobilisés sur 8 usages potentiels de ce type) et figurent principalement (4 usages) parmi les usages les plus répandus. Voici un aperçu des usages les plus représentatifs de cette catégorie.

*Utiliser des outils de traduction.* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase prémigratoire est décrit comme mobilisé tout le temps, en tous lieux, voire de façon

« réflexe » selon les besoins immédiats rencontrés. Cet usage est mobilisé de façon concomitante à d'autres usages numériques (*envoyer et recevoir des courriels, consulter des sites Internet ou des pages Facebook*) ou encore lors d'activités non numériques appartenant à des temps de vie académique (cours) ou à des temps de loisirs (à l'occasion d'émissions sur TV5).

(P1) « sur mon téléphone sans accès à Internet, il y a un traducteur sur Nokia. C'était très utile avant », « oui, c'est toujours, toujours, quand il y a un mot », « parce que moi toujours quand il y a en regardant par exemple TV5 j'utilise, j'utilisais beaucoup » ;

(P5) « je crois que j'utilisais plutôt ça, Google traducteur à ma maison tout dans l'ordinateur portable, parce qu'il y a bien sûr des mots que je comprenais pas » « c'était un réflexe, j'ai pas vraiment utilisé un dictionnaire j'ai pas à l'époque j'ai pas utilisé des outils de dictionnaire, c'était plutôt comme j'ai besoin de l'information, je veux bien comprendre donc, traduction c'était plutôt comme ça ».

En plus des utilisations évoquées pour l'appropriation de la langue en tant que telle, cet usage est également rapporté spécifiquement aux fins de leur processus de préparation à la migration (*envoyer et recevoir des courriels et chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs... en lien avec le logement ou les Ordres professionnels*).

(P5) « surtout quand il y avait des courriels [...] je l'utilisais principalement pour ça », « je cherchais de l'information de l'OPDQ et tout ça si y'avait quelques mots que je comprenais pas je cherchais toujours la traduction afin de bien comprendre l'information qu'ils demandent », « à ce moment là, oui parce que c'était pour chercher le premier appartement ou la promotion par rapport à Kijiji y'avait beaucoup d'informations et beaucoup de mots de vocabulaire comme par exemple chauffage, qu'est-ce que c'était chauffage à cette époque là, donc j'utilisais aussi Google », « Parfois, des mots petits comme frigo à l'époque je savais pas, non beaucoup de mots qui sont en lien avec par exemple le domaine de faire un bail, de chercher une maison ».

*Regarder des vidéos, des films.* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase pré migratoire se caractérise par l'utilisation de documents authentiques francophones.

(P4) « oui, j'ai beaucoup de films en français et les séries, et j'utilise beaucoup pour mon français oral » « par exemple un de mes professeur elle m'a dit que il y avait un série Petit Nicolas, j'ai regardé le Petit Nicolas pour mon classe, mon cours et parfois quelques autres choses mais j'ai oublié le nom. Et moi, j'aime bien de regarder les films toujours. En anglais, en français » ;

(P3) « très rarement, oui parce que comme j'ai dit, il n'y avait pas beaucoup de films en français en Iran, je ne m'en souviens pas le nom, j'ai vu un film en français. Mais il y avait un chant très connu en Iran quand nous avions préparé pour l'immigration : alors on danse. C'était très connu et nous avons écouté beaucoup, beaucoup, beaucoup, mais pas films ou vidéos c'est très rare, peut-être deux ou trois films pendant plusieurs années j'ai vu en français ».

*Chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase prémigratoire est rapporté en lien avec les besoins rencontrés au cours du processus de préparation à la migration, que ces besoins soient liés à des démarches administratives (Ambassade, Ordre professionnel, statut NAS, recherches d'emploi ; en particulier pour préparer l'entrevue de sélection, histoire, géographie, valeurs communes) ou qu'ils soient liés à leurs centres d'intérêts personnels (logement, bonnes affaires, informations personnelles, achats à prévoir). Cet usage se traduit par l'utilisation de documents authentiques québécois émanant de sources officielles formelles (par ex. Emploi Québec, site d'Ordre professionnel, site de l'Ambassade du Canada) et de sources informelles (Google, Wikipédia, Kijiji). Cet usage semble limité dans le temps (autour de l'entrevue de sélection qui est une formalité obligatoire), limité pour des raisons de niveau linguistique insuffisant (mentionné par 1 participant) ou encore, limité à des sources formelles en raison de l'absence d'un réseau personnel informel francophone.

(P3) « pour cette entrevue, je devrais trouver beaucoup d'informations en français sur mon travail ici au Québec, donc il y avait un temps que je cherchais dans Internet pour documents qui sont nécessaires pour mon entrevue avec l'officier de immigration », « je cherchais sur les sites Québec ici, c'était emploi Québec j'ai utilisé beaucoup parce que j'ai cherché sur les jobs les offres d'emploi », « aussi pour géographie au Canada, sur les valeurs communes de Québec parce que on doit savoir ce sujet, j'ai cherché beaucoup », « mais c'était juste une temps oui », « mais quand j'ai passé mon entrevue c'était fini. Mais

c'était très important pour moi et j'ai mis beaucoup de temps » « totalement en français » ;

(P5) « je cherchais l'information surtout pour L'OPDQ, pour savoir qu'est-ce qu'il fallait faire avec le NAS tout ça, Google aussi, Wikipédia, tout tout tout ce qui se trouvait à propos, à lire des documents ça m'aidait beaucoup », « oui Google aussi parce que en fait on utilise Google pour chercher toutes les autres informations, santé, éducation, emploi, loisirs etc. », « avant d'être venu ici on cherchait beaucoup sur Google sur Kijiji aussi ».

*Regarder la télévision.* Cet usage rapporté par 4 participants en phase prémigratoire fait appel à des documents authentiques francophones, sur un média francophone (TV5 Monde), selon les centres d'intérêts personnels des participants (émissions thématiques, jeux télévisés, documentaires).

(P1) « c'est TV5 toujours », « je connecte le câble de télévision avec l'ordinateur de bureau », « je cherche par exemple des programmes tunisiens parce qu'il y a dans le dialecte tunisien il y a beaucoup de mots français, ils parlent en arabe, mais une phrase par exemple en arabe, la majorité de mots dans cette phrase est en français », « au travail, au magasin », « tous les jours parce que quand j'ouvre le magasin, directement », « écouter toujours, oui comme je t'ai dit j'ai arrêté presque 3 ans, 4 ans de parler français, seulement j'ai écouté oui c'est ça » ;

(P3) « on a regardé un programme qui était sur architecture, il y avait une personne qui par exemple rénove un appartement totalement, et aussi les documentaires, parfois les documentaires c'était juste les images plus que les phrases par exemple », « mais à ce moment-là j'avais aucune idée sur la différence de accent de français, québécois et français de France. Je pensais que c'est utile pour moi mais maintenant je ne comprends pas », « oui, et quand j'ai compris par exemple un ou deux ou trois mots j'étais contente », « je me souviens parce que j'ai fait du sport à la maison et nous avions le TV5 dans notre satellite et c'était très intéressant pour moi quand j'ai fait du sport j'ai regardé mais je n'ai pas compris (RIRES) ».

Les usages *de type Éducation* sont moyennement présents

Les usages *de type Éducation* sont moyennement présents dans les usages à la phase prémigratoire. Même s'ils sont quasiment tous présents (5 usages mobilisés sur 6 usages potentiels de ce type), sachant que l'usage *consulter Moodle* n'est pas accessible à cette phase, ils sont rarement très répandus parmi les participants. Ainsi, les usages



*de type Éducation* figurent principalement (3 usages) dans les usages moyennement répandus, un usage figure parmi les moins répandus et un usage parmi les plus répandus dont voici un aperçu.

*Faire des exercices interactifs.* Cet usage rapporté par 4 participants en phase prémigratoire met en oeuvre une large variété d'activités permettant de développer les différentes compétences écrites et orales avec des exercices de Grammaire, de Conjugaison, de Vocabulaire, de Phonétique, de Mots croisés, de Dictées, de Textes à trous, de Questions/Réponses et de Jeux en ligne. Ces activités sont pratiquées sur des sites internet francophones d'amélioration du français (Apprendre le français avec TV5 Monde), sur des sites internet de préparation aux examens de classement en français (TCF, TOF), mais aussi sur des CD et DVD d'apprentissage des langues.

(P2) « dictées, écouter quelque chose, par exemple remplir les mots qui manquent et aussi les verbes les choses pour remplir l'exercice », « écoute, surtout écoute » ;

(P4) « il y avait des exercices pour l'examen comme TCF, ou TOF, quelque chose comme ça », « oui questions-réponses », « de la grammaire, de l'écoute et aussi parfois il y avait les exercices pour parler », « c'est peut-être une phrase on doit lire ça et on doit prononcer bien et c'est tout », « et sur mon CD c'est comme ça aussi, il dit quelque chose on doit répéter ».

Toutefois, cet usage est diversement approprié puisque deux participants évoquent de nombreuses utilisations particulièrement structurées, de l'évaluation et de l'auto-apprentissage alors qu'un autre mentionne un accès à internet limité qui restreint certaines de ses activités.

(P4) « mais j'ai utilisé les exercices de grammaire plus que les autres parce que on est des difficultés (RIRES) d'utiliser Internet ».

Les usages de type *Communication* sont sous-représentés

Les usages de type *Communication* sont les moins présents dans les usages à la phase prémigratoire. Ils sont les seuls à ne pas être tous présents dès cette phase (3 usages mobilisés sur 5 usages potentiels de ce type), puisque les usages *faire des transactions*

et téléphoner, passer des appels vidéo sont même les deux seuls non-usages observés spécifiquement en phase prémigratoire. En plus d'être moins présents, les usages *de type Communication* sont également relativement peu répandus. Ils figurent principalement (2 usages) parmi les usages moins répandus. Seul un usage de ce type figure parmi les plus répandus, faisant figure d'exception et dont voici un aperçu.

*Envoyer et recevoir des courriels.* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase prémigratoire est exclusivement mentionné en lien avec les démarches dans le cadre du processus de préparation à la migration, par le recours à des échanges avec des interlocuteurs institutionnels québécois.

(P2) « j'ai envoyé quelques petits courriels ici plusieurs fois par an [...] j'ai commencé le français quand j'ai décidé de venir ici au Canada [...] trois ans à avoir contact par courriel pour le processus » ;

(P3) « c'était avec immigration au Québec, c'était pour... c'est juste ça » ;

(P4) « j'ai envoyé les e-mails pour ambassade par exemple, parfois j'ai quelques problèmes sur mon dossier et je dois écrire pour l'ambassade pour corriger » ; (P5) « par exemple le ministère de l'Immigration m'envoyait des courriels en français sur mon dossier pour devenir résident permanent », « parce que à ce moment-là, j'étais attentif du processus de résidence ainsi que du processus de l'OPDQ [Ordre professionnel] parce que j'ai envoyé un courriel de mon pays d'origine afin de savoir quelle était la procédure avec l'ordre professionnel ».

Pour savoir comment cette situation évolue entre les deux phases de la migration, nous poursuivons en dressant un portrait équivalent des usages postmigratoires.

#### 4.3.3 Portrait global des usages numériques postmigratoires

##### Une grande variété d'usages numériques postmigratoires

La figure 4.3 suivante présente les usages que les participants ont rapporté relativement à la phase postmigratoire, par rapport à l'ensemble des usages qu'ils ont développés tout au long de la migration. Cette figure se lit comme la figure 4.2 proposée plus haut. Au

total, 18 usages sont rapportés à la phase postmigratoire et certains d'entre eux sont partagés à des degrés variables parmi les participants.

Une distribution homogène des usages numériques postmigratoires

Sur la totalité des 19 usages mobilisés au cours de la migration, 18 le sont à la phase postmigratoire. Parmi eux, 14 usages sont plus répandus chez les participants : *regarder des vidéos des films ; utiliser des outils de traduction ; chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs... ; planifier des activités culturelles ; utiliser des dictionnaires, des encyclopédies ; faire des recherches ; rédiger des textes, des présentations ; consulter Moodle ; envoyer et recevoir des courriels ; clavarder* (rapportés par 5 participants) ; *écouter la radio ; faire des exercices interactifs ; faire des transactions ; participer à des sites de réseaux sociaux* (rapportés par 4 participants). Un seul usage est moyennement répandu : *regarder la télévision* (rapporté par 3 participants). Enfin, 3 usages sont moins répandus : *lire les nouvelles, des journaux, des magazines* (rapporté par 2 participants) ; *consulter un blogue, un forum de discussion ; téléphoner, passer des appels vidéo* (rapportés par 1 participant). On constate ainsi une distribution homogène des usages puisqu'une large majorité d'entre eux (14 usages sur 18) sont très répandus parmi les participants, alors que seulement 4 usages sont moyennement ou peu répandus. Ces usages sont également répartis dans les trois types d'usages de façon assez comparable.

Nombre de participants rapportant l'usage :		0	1	2	3	4	5
<b>Communication</b>	Téléphoner, faire des appels vidéo		■				
	Faire des transactions		■	■	■	■	
	Clavarder		■	■	■	■	■
	Envoyer et recevoir des courriels		■	■	■	■	
	Participer à des sites de réseaux sociaux		■	■	■	■	
<b>Éducation</b>	Utiliser des sites du gouvernement (FEL)						
	Faire des exercices interactifs		■	■	■	■	
	Faire des recherches		■	■	■	■	
	Utiliser dictionnaire encyclopédie		■	■	■	■	
	Rédiger des textes		■	■	■	■	
	Consulter Moodle		■	■	■	■	
<b>Consommation médiatique</b>	Écouter la radio		■	■	■	■	■
	Regarder des vidéos, films		■	■	■	■	■
	Regarder la télévision						■
	Chercher des informations (santé, emploi...)		■	■	■	■	■
	Planifier des activités culturelles						■
	Consulter un blogue, forum de discussion			■	■	■	■
	Lire les nouvelles				■	■	■
	Utiliser des outils de traduction						■

Figure 4.3 Usages numériques rapportés à la phase postmigratoire.

#### 4.3.4 Présence comparable des usages numériques postmigratoires selon les types

À la phase postmigratoire, les types d'usages sont tous les trois largement sollicités au travers de 8 usages *de type Consommation médiatique* (sur les 8 usages possibles de ce type), de 5 usages *de type Éducation* (sur les 6 usages possibles de ce type) et de 5 usages *de type Communication* (sur les 5 usages possibles de ce type).

Les usages *de type Consommation médiatique* sont fortement présents

Les usages *de type Consommation médiatique* sont fortement présents, car ils sont tous mobilisés (8 usages mobilisés sur 8 les usages potentiels de ce type) et figurent principalement (5 usages) parmi les usages les plus répandus. On les retrouve également (2 usages) dans les usages moins répandus ou encore parmi les usages

moyennement répandus (1 usage). Voici un aperçu des usages les plus représentatifs de cette catégorie.

*Utiliser des outils de traduction.* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire est mobilisé de façon concomitante à d'autres usages numériques ou à l'occasion d'activités personnelles ou académiques, selon leurs besoins immédiats (à l'occasion d'émissions sur TV5, dans la rue, pour des travaux à rendre). Cet usage est réalisé sur des applications téléchargées (wordreference) sur leur téléphone cellulaire intelligent ou au moyen de Google traduction. Toutefois, cet usage est diversement approprié comme le montrent les deux profils suivants. D'une part, chez deux participants, cet usage semble constituer une aide au quotidien, comme cela était déjà le cas en phase prémigratoire.

(P2) « c'est wordreference que j'utilise », « ça c'est la chose que j'utilise tout le temps » ;

(P3) « c'est quotidien tout le temps, dans la rue (RIRES) quand je veux chercher quelque chose, je cherche dans Google », « par exemple pour chaque quelque devoir j'utilise le dictionnaire surtout le Google pour projet par français [cours] », « mais tout le temps j'utilise mon traduction de application dans cellulaire » [application téléchargée], « quand je regarde un film je stoppe je pause et je regarde le mot dans mon cellulaire et je comprends », « oui parce que pendant mes études de langue français tout le temps j'utilise les technologies, spécialement mon cellulaire pour trouver un mot ».

D'autre part, chez deux autres participants, cet usage a tendance à être délaissé en phase postmigratoire au profit de dictionnaires français-français ou à faire l'objet d'une pratique plus spécifique et plus organisée, par la création des listes de mots sous forme de photos d'écrans depuis Google translate afin de classer et de mémoriser le vocabulaire.

(P1) « par exemple moi j'ai fait des, sur google traduction j'ai fait des listes et je prends la photoscreen, je fais comme ça et je le mettre pour le mémoriser une autre fois », « je vais prendre un photo et après un mois, deux mois je vais, ah c'est bon c'est le mot comme ça » ;

(P5) « j'ai pas utilisé souvent, j'ai commencé à développer plutôt le français-français comme étudiant », « ça a changé, aussi je l'utilise mais pas vraiment

beaucoup, sauf s'il y a un mot que j'ai vraiment comprendre même si j'ai lu la consigne en français-français, si j'ai pas comprendre l'idée, je cherche, mais je dois être très pressé pour utiliser le... c'est comme oh, j'ai besoin de la réponse, je cherche, mais jusqu'à le moment ça fait longtemps que j'utilise ».

*Regarder des vidéos, des films.* Cet usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire se manifeste par l'utilisation de documents authentiques francophones et relève le plus souvent d'une consommation loisir en fonction de leurs centres d'intérêts (chansons, reportages, séries télévisées, films, vidéos courtes amusantes ou intéressantes trouvées au hasard) à un rythme le plus souvent quotidien. Cet usage est rapporté dans divers lieux, en fonction des participants (maison principalement, école également, mais aussi à l'extérieur et dans les transports en commun). Sont mentionnés une plateforme de téléchargement (Download vidéo), Youtube et Netflix ou encore, la bibliothèque où des films et des séries sont empruntés.

(P4) « je regarde tous les jours la vidéo, les films sur Netflix », « parfois je regarde les vidéos pour mon cours pendant transport en commun, parce que j'ai pas tout le temps », « parfois je dois faire pour mes cours, parfois je fais pour moi » ;

(P5) « à la grande bibliothèque on peut emprunter les films et les séries, tout le temps j'ai commencé à emprunter ça pour les regarder à la maison à commencer à voir au moins 4 fois par semaine une série ou un film, ça m'aide beaucoup », « j'emprunte les vidéos que je veux afin de seulement regarder les vidéos et essayer de comprendre tout le français qu'il y a », « À la maison ça été plutôt comme activités loisirs, même si je regarde vidéos, c'est plutôt une activité loisirs, c'est plutôt pour par exemple pendant les dernières 3 semaines, on a vu une série, c'est Smalville saison 8, chaque nuit on regardait un chapitre afin de continuer à développer le français et aussi pour se relaxer ».

On note qu'en phase postmigratoire cet usage participe également à l'appropriation de l'accent québécois (mentionné par 3 d'entre eux) par l'utilisation de documents authentiques québécois sur des médias québécois (Radio Canada), de plateformes de téléchargement (Download vidéo) ou de Youtube. Ces vidéos et ces films sont regardés le plus souvent pendant leur temps de loisirs et selon leurs centres d'intérêts personnels

(films, vidéoclips, vidéos explicatives et séries québécoises) et plus rarement, dans le cadre de travaux d'écoute pour leurs cours.

(P1) « à midi toujours j'ouvre la RadioCanada parce que commence la téléjournal », « les nouvelles télé, aussi des films par exemple, mais toujours sur Radio Canada, mais seulement pour habituer à écouter le québécois, qu'est-ce qu'il dit », « au début il reste québécois, mais maintenant c'est bon, c'est mieux que les autres channels, les chaînes québécoises, plus clair », « oui mais, on dit ici c'est le meilleur accent, on va dire ça », « oui c'est le français standard de Québec », [Podcasts sur l'application Download vidéo] « c'est des chansons mais je ne sais pas, c'est québécois ça, mais c'est très clair, comme on dit c'est ils chantent très très clair que les autres québécois, ça s'appelle Fred Berlin », « oui c'est pas fameux mais il chante très très clair, c'est pour ça je télécharge les chansons » ;

(P2) « sur Youtube, comme l'instruction de quelque chose ou quelques informations vite comme par exemple il y a une fille qui parle de accent québécois » ;

(P3) « j'utilise pour accent québécois spécialement », « c'est juste Youtube que je regarde à la télévision pas les chaînes de TV. Pour regarder des vidéos, pas vidéos mais, parfois je regarde les séries québécoises pas très sérieusement parce que je n'ai pas de temps, c'est juste j'écoute mais peut-être je n'ai pas suivi très sérieusement et parfois il y a le film je regarde un film en français mais pour notre professeur c'est obligatoire regarder un film et écrire un résumé et faire des exercices ».

*Planifier des activités culturelles.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire en lien direct avec le processus migratoire d'installation. Cet usage se manifeste par l'utilisation de documents authentiques québécois selon leurs centres d'intérêts personnels (festivals, expositions, semaine de la pizza, rencontres informelles avec les amis ou avec l'équipe projet de l'école de langues, sous forme de loisirs et de pique-nique).

(P1) « Je cherche quelquefois s'il y a des festivals, des expositions par exemple, moi j'aime toujours aller à la Petite Italie parce que je parle italien et je parle avec mes amis de l'école par exemple, il y a par exemple cette semaine, il y a la semaine de pizza, vous voulez venir ? comme ça, la dernière semaine j'ai fait comme ça, je planifie comme ça » ;

(P3) « parfois pour les amis, par exemple j'ai deux amis, un brésilien un bulgarien, parfois on va faire une réunion, on écrit en français avec le message », « oui, oui pour pique-nique ».

On note que cet usage est le plus souvent destiné à être partagé avec des personnes issues de l'immigration comme eux. Cela marque une différence importante avec l'usage suivant qui permet davantage de mise en contact avec des locuteurs d'origine québécoise.

*Chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire en lien direct avec le processus migratoire. En phase postmigratoire, cet usage est tourné vers les besoins liés à l'installation et à l'insertion dans la société québécoise qu'ils soient liés à des démarches administratives (Ordre professionnel, Régie du logement, changement d'adresse, Prêts et bourses) ou qu'ils soient liés à leurs centres d'intérêts personnels (déménagement, location d'appartement, bénévolat, recherche d'activités pour l'emploi et pour les échanges linguistiques informels). Cet usage se traduit par l'utilisation de documents authentiques émanant de sources officielles formelles québécoises (Régie du logement, site d'Ordre professionnel, Ministère de l'éducation, Bibliothèque nationale) ou informelles (Kijiji, Les PAC.com, pages Facebook pour trouver et rejoindre des activités et activités sociales à Montréal).

(P1) « je cherche par exemple la location, colocation par exemple, appartement », « j'utilise par exemple Kijiji, Les Pac, oui c'est ça » ;

(P3) « par exemple quand je suis pas à la maison, j'ai le temps, je cherche dans mon cellulaire parfois pour par exemple quelques informations, pas école », « maintenant je lis les pages des activités sociales à Montréal parce que l'organisme que j'ai fait du bénévolat a une relation avec cette activité [page Facebook] », « tous les jours ».

Un des participants rapporte utiliser davantage de sources officielles dans les premiers mois suivant son arrivée, puis les recherches deviennent progressivement plus informelles avec l'abonnement à de nombreuses pages Facebook (école de langues de



l'université, Mundo lingo, Poluqam), ces dernières lui permettent d'identifier les lieux et les occasions où il peut aller se connecter à des activités en contexte pour pratiquer le français.

(P5) « même si j'avais des informations que j'ai trouvées à la Colombie, j'ai continué aussi à utiliser des sites du gouvernement, par exemple les prêts et Bourses il faut chercher des informations sur le Ministère de l'éducation », « reliées soit à l'université, soit aux activités avec le gouvernement. Par exemple je viens de faire le déménagement, je dois chercher l'information de comment je vais faire le changement d'adresse et ce type d'informations », « j'ai continué à chercher de l'information sur différents sites gouvernementaux et aussi la bibliothèque nationale et mon objectif c'était ils vont donner une conférence ou une séance de comment faire la CV, ok je vais y aller même si je ne suis en train de chercher du travail. Pourquoi ? parce que pour moi c'était important d'y aller afin d'essayer comprendre le français d'ici [...] afin de trouver des ressources pour me plonger dans le milieu » ;

« Facebook donne beaucoup des activités, comme je suis des groupes... parfois Poluqam, mais Poluqam ce n'est pas une activité culturelle, mais ils donnent des activités pour connaître ici ou pour des outils pour étudier, il y a beaucoup, toutes sortes d'activités. J'utilise Facebook afin de savoir quelle sorte d'activités ils vont donner et je m'engage », « parce que Facebook c'est un outil vraiment personnel, je l'utilise beaucoup pour chercher des groupes ou des activités afin de me plonger dans le milieu francophone, c'est ça mon activité avec Facebook. Moi je suis inscrit par exemple à la page de l'Ordre professionnel des diététistes, ils ont mis des vidéos je regarde les vidéos, je suis inscrit à Mundo lingo, je suis inscrit avec Facebook par exemple à le site web de l'école du français et ils misent parfois quelques photos, quelques images pour rafraîchir un peu les connaissances du français, aussi Poluqam où ils publient des informations, des activités, donc ça, ça devient l'activité plutôt avec Facebook », « les activités, les événements aussi ».

Les usages *de type Éducation* sont fortement présents

Les usages *de type Éducation* sont également fortement présents, car ils sont quasiment tous mobilisés (5 usages mobilisés sur les 6 usages potentiels de ce type) suite à l'apparition de *consulter Moodle* et à l'abandon de *suivre la francisation en ligne* par les trois participants qui mobilisaient cet usage. De plus, ces usages figurent tous dans les usages les plus répandus. En voici un aperçu.

*Consulter Moodle.* Usage rapporté par les 5 participants qui apparaît en phase postmigratoire. Cet usage sert à vérifier s'il y a des travaux à rendre ainsi que leurs consignes. Il sert à consulter les liens vers des exercices à faire sur des sites internet (grammaire et conjugaison) et vers des dictionnaires français-français en ligne (le Petit Robert, le Larousse et le Multidictionnaire). La fonction blogue/forum n'est mentionnée que par un seul participant qui déclare l'utiliser très rarement.

(P3) « dans le Moodle par exemple pour le cours de compréhension orale, nous avons le sujet de passé et notre professeur nous suggérait le site, le link pour pratiquer c'était en ligne », « par exemple parfois je vérifie mon Moodle aussi par mon cellulaire, quand il y a un message, quand il y a un devoir », « utiliser un dictionnaire j'utilise en ligne sur Moodle », « Petit Robert, Larousse et un québécois », « oui ce sont des liens » ;

(P4) « par exemple notre professeur elle a fait beaucoup d'exercices en ligne dans le Moodle et on faisait ça » ;

(P5) « ces deux outils [Moodle et courriel] m'obligent à être au courant de l'information, donc à être sur ordinateur, à chercher qu'est-ce qui se passe dans Moodle ».

*Faire des recherches.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire. Cet usage est réalisé dans le cadre de la préparation de travaux à rendre pour les cours de francisation ou pour ceux de français langue seconde suivis à l'école de langues de l'université. Il implique des recherches d'articles et se produit depuis des cafés, la maison, la bibliothèque ou une salle informatique de l'université.

(P1) « c'est plus à la maison oui et bar », « parce que toujours j'ai des cours le soir, la plupart sont le soir, je viens ici y'a un café s'appelle Dépot Shop Café ici, je reste 3 heures, quatre heures avant le cours », « parce qu'il y a beaucoup de travail s'il y a par exemple des recherches ici des présentations comme ça, je dois travailler sur mon ordinateur » ;

(P3) « nous avons choisi un sujet, une question et on devrait trouver les articles sur ce sujet », « par exemple dans mon cours de francisation chaque étudiant doit choisir un sujet et doit parler sur un sujet pour 5 minutes par exemple, c'était ça, mais à [l'université fréquentée] pour le certificat de langues, pas encore, je pense la fin de cours, mais pour faire des recherches, maintenant nous avons choisi un sujet, une question et nous étions en groupe, chaque personne doit trouver par exemple minimum 4 articles sur le sujet et après on doit discuter » ;

(P5) « avec le certificat de français, je passe beaucoup de temps ici à l'université, donc j'utilise, une fois que j'ai le temps j'utilise ordinateur de bureau maintenant à l'école [salle informatique], avant j'utilisais plutôt l'ordinateur de la bibliothèque ».

*Rédiger des textes, des présentations.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire. Cet usage est réalisé dans le cadre de travaux à rendre (textes, notamment avec des jumeaux, présentations) pour les besoins des cours de l'école de langues qu'ils fréquentent à l'université et auparavant, chez certains, pour les cours de francisation. Il implique l'utilisation de Moodle, des logiciels Word et Powerpoint, de Antidote pour la correction et l'enrichissement de vocabulaire et de la lecture de sites internet pour s'inspirer de modèles.

(P1) « quand il y a des devoirs. Sur Moodle, j'utilise toujours Moodle, par exemple on doit presque chaque semaine on doit écrire deux textes de 200 mots avec un autre jumeau », « je fais toujours mes devoirs sur Word », « j'ai écrit quelques devoirs, les textes j'utilise Antidote pour corriger et pour utiliser meilleurs mots » ;

(P2) « powerpoint, sur le portable », « [ordinateur portable à la maison et à l'école] c'est tout le temps ici, pour faire les présentations », « rédiger des textes c'est toujours parce que le professeur demande » ;

(P3) « chaque fois par semaine on doit écrire un texte sur le cours de grammaire et écriture », « notre professeur nous dit que plus que trois mots, si tu utilises c'est plagiat, c'est quelque chose comme ça. J'ai lu les sites parfois pour me donner les idées, mais j'utilise mes phrases », « à francisation et aussi maintenant à l'école [l'école de langues de l'université fréquentée] », « avec mon portable [ordinateur portable] parce que je dois présenter avec mon Powerpoint ».

*Utiliser des dictionnaires, des encyclopédies.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire. Cet usage est mentionné dans le cadre de travaux à rendre et d'activités de l'école de langues de l'université fréquentée. Il s'effectue à l'aide de dictionnaires en ligne (le Petit Robert, le Larousse, le Multidictionnaire, dictionnaire de Antidote) achetés personnellement ou dont les liens sont disponibles sur Moodle, ou encore de dictionnaires téléchargés sur leurs téléphones mobiles (wordreference online).

- (P2) « c'est ici que j'ai commencé mais la Colombie c'est sur livre », « sur livre et online aussi, j'utilise un dictionnaire online, mais c'est à moi, je l'ai acheté online », « wordreference online », « chaque fois que je travaille en français, j'ai la page wordreference ouverte, tout le temps, parce que toujours j'ai besoin de consulter quelques mots », « et aussi maintenant j'utilise Antidote, ça aide beaucoup », « et le Petit Robert oui, je l'ai chez moi », « ça c'est tous les jours » ;
- (P3) « utiliser un dictionnaire j'utilise en ligne sur Moodle, mais traduction google, non, c'est toujours dans mon cellulaire », « par exemple pour chaque quelque devoir j'utilise le dictionnaire surtout le Google pour projet par français [cours] », « maintenant, quand j'ai installé Antidote, j'utilise plus Antidote que le dictionnaire parce qu'il y a un dictionnaire dans Antidote », « Il y a une semaine que j'utilise Antidote mais avant j'utilisais dictionnaire sur Moodle », « Petit Robert, Larousse et un québécois » ;
- (P4) « pour les cours et parfois par exemple j'ai lu quelque chose, j'ai pas compris et j'utilise le dictionnaire pour mieux comprendre », « j'ai un dictionnaire sur mon portable [téléphone intelligent] et sur mon ordinateur portable aussi », « Utiliser un dictionnaire, beaucoup ».

Alors que certains semblent avoir besoin de recourir souvent au dictionnaire, en particulier ceux téléchargés dans leur téléphone portable pour comprendre certains mots, d'autres plus avancés semblent plus sélectifs (ils recherchent des synonymes, des antonymes, des métaphores et utilisent des dictionnaires en ligne sur des sites d'amélioration du français ; ou manifestent une préférence pour des dictionnaires français-français au détriment des outils de traduction).

- (P1) « Si je veux plusieurs synonymes, plusieurs antonymes, j'utilise le dictionnaire », « avec la technologie c'est très rapide, c'est ça. Même par exemple s'il y a un cours par exemple je peux chercher directement le mot pendant la professeure parle », « j'utilise Antidote pour corriger et pour utiliser meilleurs mots », « Alloprof et Français facile [...] il y a des proverbes, des métaphores comme ça, je cherche toujours ça sur, je ne cherche pas la grammaire par exemple, presque jamais parce que moi j'ai déjà étudié la grammaire, c'est pour ça je cherche seulement, métaphore parce que le français parle toujours avec la métaphore » ;
- (P5) « un dictionnaire Antidote et aussi ce sont des logiciels informatiques », « j'ai commencé à développer plutôt le français-français [dictionnaires français-français] comme étudiant », [Google translate?] « non ça a changé, aussi je l'utilise mais pas vraiment beaucoup ».

*Faire des exercices interactifs.* Usage rapporté par 4 participants en phase postmigratoire. Diverses activités (jeux, exercices, activités de conjugaison et de nouvelle grammaire) sont pratiquées sur des sites internet didactisés (Alloprof, Français facile), des sites Internet accessibles depuis Moodle (mentionné par deux participants) ou des applications téléchargées sur le téléphone portable (application Le conjugueur).

(P1) « Alloprof et Français facile toujours », « parce que moi j'ai étudié l'ancienne grammaire, on peut dire ça ? et je ne connais pas la nouvelle parce que si c'était la première fois, qu'est-ce qu'il dit ici ? C'est autre chose. Mais l'algérienne [une amie] m'a dit tu dois aller à Alloprof, c'est très pratique, tu peux comprendre tout, il y a des exercices aussi » ;

(P3) « par exemple le professeur mettre les différents sites qui a beaucoup d'exercices sur le grammaire par exemple, et j'utilise ça », « il y avait une partie, une site pour exercices de passé-composé et j'utilise ça », « il y a le link, je juste clique, il y a dans le Moodle par exemple pour le cours de compréhension orale [...] c'était en ligne et il me corrige », « oui, juste Moodle » [pas d'autres sites]

(P4) « notre professeur elle a fait beaucoup d'exercices en ligne dans le Moodle et on faisait ça » ;

(P5) « [sur le téléphone portable] il y a une activité de conjugaison, une application de conjugaison de verbes, s'appelle Le conjugueur », « c'est l'application qui est téléchargée ».

Cet usage est diversement approprié entre les participants car les fréquences rapportées sont variables. De plus, certains participants évoquent des utilisations autonomes et d'autres, des utilisations uniquement attendues de la part des professeurs. Enfin, cet usage est susceptible d'évoluer dans le temps en fonction des besoins.

(P5) « C'était plutôt quand je suis arrivé ici au début, les premières 2 ou 3 mois, je faisais quelques activités, quelques exercices en ligne mais, maintenant j'utilise pas beaucoup parce que le certificat de français ça fait qu'on a commencé à travailler beaucoup sur papier », « ça diminue beaucoup l'intensité [...] quand je suis arrivé ici, y'avait une opportunité d'étudier le français de façon présenteielle, donc j'ai profité plus du professeur, des activités du professeur et j'ai laissé un peu d'à-côté ce type d'activités. C'est vrai que il y a... pour moi apprendre le français c'est pas seulement rester devant un ordinateur, donc j'ai commencé à changer un peu la logique et me plonger un peu dans le milieu francophone ».

Les usages *de type Communication* sont fortement présents

Les usages *de type Communication* eux aussi sont fortement présents, car ils sont tous mobilisés (5 usages mobilisés sur 5 usages potentiels de ce type) suite à l'apparition des usages *faire des transactions et téléphoner, passer des appels vidéo*. De plus, les usages *de type Communication* figurent principalement (4 usages) dans les usages les plus répandus. En voici un aperçu.

*Faire des transactions*. Nouvel usage rapporté par 4 participants en phase postmigratoire. Cet usage est mentionné dans le cadre de l'insertion dans la nouvelle société avec des achats en ligne de marchandises au Canada, de la gestion de comptes bancaires en ligne, de la gestion d'un compte Hydro-Québec en ligne et du paiement en ligne de charges personnelles.

(P1) « Au Canada ici, c'est de la marchandise qui vient du Canada c'est en français, j'utilise le français seulement », « parce que moi j'ai mon compte de banque sur l'ordinateur, c'est pour ça plus facile que je fais la transaction » ;  
 (P5) « parce que c'est de l'argent, c'est une question culturelle, l'argent c'est à la maison, c'est pas à l'extérieur », « il faut payer les charges (RIRES) ».

*Faire des transactions* apparaît comme une pratique nouvelle et peu fréquente en français (plusieurs fois par mois ou même rarement pour deux participants). Ce nouvel usage demeure relativement limité car il semble dépendre du degré de confiance que les participants accordent à leur maîtrise du français, dans la mesure où cet usage est perçu comme risqué en raison des enjeux financiers associés. À ce titre, un participant limite cet usage à Hydro-Québec et un autre effectue toutes ses transactions en anglais car devoir tout traduire pour être sûr de bien comprendre lui apparaît trop fastidieux.

(P2) « non, tout ça en anglais », « sauf Hydro-Québec, c'est en français je crois oui », « parce que c'est une chose périlleuse (rises) et comme je n'ai pas encore la confiance en français, je suis peur de payer quelque chose que ne doit payer », « oui, donc je préfère l'anglais ».

*Envoyer et recevoir des courriels.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire. Cet usage change de finalité car il est mentionné dans le cadre de l'insertion dans la nouvelle société en lien avec leur vie sociale. Cet usage permet de contacter les amis, d'organiser des rendez-vous à des activités socioculturelles selon leurs centres d'intérêts (semaine de la pizza, pique-nique) et de communiquer avec des personnes faisant partie de leur vie personnelle. D'après les informations recueillies au travers des différentes entrevues, ces amis ou ces relations semblent être le plus souvent des migrants originaires de différents pays (diasporas).

(P1) « avec mes amis de classe » ;

(P4) « parfois j'envoyais les courriels pour les autres personnes ce n'est pas le professeur » [amis] ;

(P5) « C'est mon initiative et aussi du professeur [...] on l'utilise des deux façons, même par exemple pour parler avec vous, j'ai utilisé l'information par, on utilisait le courriel ».

Avec le temps, cet usage s'intensifie et participe également à l'insertion dans la nouvelle société en lien avec des interlocuteurs québécois dans le cadre d'activités académiques (jumelages ; échanges avec les professeurs, mentionnés par trois participants) ou dans le cadre d'activités de bénévolat (mentionné par 3 participants).

(P2) « maintenant, c'est tous les jours parce que je fais un bénévole donc c'est tous les jours, mais au début c'est comme une fois par semaine ou par mois je crois. La dynamique c'est changeant » ;

(P3) « quand je suis arrivée ici après 6 mois j'ai commencé faire du bénévolat, donc tous mes courriels avec cet organisme est en français », « pour le professeur à l'école oui, parfois je mets, j'ai mis le message » ;

(P5) « c'est devenu vraiment courant, surtout recevoir parce que toujours on reçoit un courriel ici à [l'école de langues de l'université fréquentée] ».

*Clavarder.* Usage rapporté par les 5 participants en phase postmigratoire. Cet usage est exclusivement mentionné dans le cadre de l'insertion dans la nouvelle société en lien avec leur vie sociale, pour maintenir le contact avec leurs amis et organiser des rendez-vous de loisirs selon leurs centres d'intérêts (pique-nique) avec des amis rencontrés

dans le cadre des cours de francisation ou des activités de jumelage organisées à l'école de langues de l'université. À cet effet, Whatsapp et Telegram sont mentionnés.

(P3) « avec mes amis, par exemple dans le Whatsapp ou telegram, oui oui, on a écrit en français », « pour organiser par exemple quelque chose si on va aller au pique-nique ou quelque chose comme ça, parce que j'ai des amis que j'ai trouvés dans les cours de francisation ici, francisation le Micc donc, elles ne sont pas français ou québécoises, mais elles sont des autres origines », « quand il n'y a pas Internet aussi, parfois par exemple pour organiser un rendez-vous avec notre équipe projet, j'ai un ami chinois qui écrit en français » ;

(P4) « avec les jumeaux on doit faire en français », « c'est très rare mais ça arrive », « oui je suis maintenant par exemple je suis amie avec une de mes jumelles et on a clavardé en français ».

Cet usage, plutôt fréquent chez la majorité des participants (quotidien ou plusieurs fois par semaine), l'est moins pour deux d'entre eux qui disposent d'un réseau francophone plus embryonnaire, de moins de temps disponible pour les relations sociales en ligne ou encore soulignent la difficulté de se faire un réseau francophone avec qui clavarder souvent.

(P2) « oui, j'ai des amis, deux amis en français », « quelque fois je connais quelqu'un » ;

(P5) « Je n'utilise pas l'ordinateur pour faire un chat, pour clavarder avec les gens jusqu'à le moment non, parce que c'est vraiment difficile d'avoir des amis, j'ai pas vraiment des amis pour clavarder beaucoup », « comme maintenant je passe beaucoup de temps à l'université, presque tous les jours je passe à l'université, j'utilise mon cellulaire à l'université, quand j'arrive à la maison c'est presque 10 heures du soir, donc je vais pas clavarder avec mes amis à cette heure-là, non, c'est plutôt pendant... c'est l'école », « si je clavarde, je clavarde avec des amies brésiliennes mais comme sa langue maternelle est le portugais, on clavarde en français (RIRES) ».

*Participer à des sites de réseaux sociaux.* Usage rapporté par 4 participants en phase postmigratoire. Cet usage réalisé sur Facebook est exclusivement mentionné en lien avec leur vie sociale dans le but de maintenir le contact avec des amis francophones rencontrés au Québec ou ailleurs.



(P1) « aujourd'hui, j'ai écrit en français le temps de... j'ai oublié. Le temps de Montréal nous montre... parce que je l'ai écrit en français et en italien en même temps... nous montre ses couleurs », « je raconte pas beaucoup mais j'écris des phrases, par exemple je mets une photo et j'écris », « mais seulement pour approcher mes amis par exemple, je fais Ha je suis à Montréal comme ça, j'écris quelque chose sur Montréal » ;

(P2) « j'ai peu des amis, mais il y a », « mais si tu me demandes si c'est en français, en anglais ou en espagnol... parce que j'utilise... mais je crois que oui en français, bien sûr il y a des informations, oui oui oui, je suis sûre », « c'est moi qui a décidé commencer chercher des gens qui parlent français tout à fait français ».

#### 4.3.5 Variations des usages numériques entre phase prémigratoire et postmigratoire

Le tableau 4.1 présente la variation individuelle des usages numériques entre la phase prémigratoire (Pré) et la phase postmigratoire (Post). La première colonne présente la variation du nombre total d'usages, alors que les trois suivantes montrent leur variation par type d'usage (*usages de type Consommation médiatique*, *usages de type Éducation* et *usages de type Communication*).

Tableau 4.1 Variations individuelles du nombre d'usages numériques entre phase prémigratoire et postmigratoire.

Participant	Variation Pré > Post nombre usages totaux	Variation Pré > Post nombre usages CONSO	Variation Pré > Post nombre usages EDU	Variation Pré > Post nombre usages COM
R1	12 > 16 (+4) +33%	7 > 7	2 > 5 (+3) +150%	3 > 4 (+1) +33%
R2	10 > 14 (+4) +40%	5 > 5	4 > 4	1 > 5 (+4) +400%
R3	6 > 12 (+6) +100%	4 > 5 (+1) +25%	1 > 5 (+4) +400%	1 > 2 (+1) +100%
R4	12 > 16 (+4) +33%	5 > 7 (+2) +40%	5 > 5	2 > 4 (+2) +100%
R5	10 > 15 (+5) +50%	6 > 6	3 > 5 (+2) +67%	1 > 4 (+3) +300%
Total	50 > 73 (+23) +46%	27 > 30 (+3) +11%	15 > 24 (+9) +60%	8 > 19 (+11) +137%
Moyenne	10 > 14,6 (+4,6)	5,4 > 6 (+1,6)	3 > 4,8 (+1,8)	1,6 > 3,8 (+2,2)

Une augmentation des usages individuels qui se traduit par une homogénéisation des usages au plan global et pour chaque type d'usage

Selon le tableau 4.1 ci-dessus (colonne des usages totaux), entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire, les participants augmentent tous le nombre d'usages auxquels ils recourent pour leur *appropriation linguistique*. L'augmentation est de +46

% moyenne, ce qui équivaut à l'adoption en moyenne de 4,6 usages nouveaux par participant à la phase postmigratoire. Comme on note que les participants qui avaient le moins d'usages en phase prémigratoire (R3, R5 et R2) connaissent les plus forts taux d'augmentation du nombre de leurs usages (respectivement + 100%, + 50% et + 40%). À l'échelle des cinq participants, l'évolution entre les deux phases de la migration est marquée par une nette homogénéisation entre les participants quant au nombre de leurs usages.

Cette homogénéisation des usages est d'autant plus remarquable qu'elle se poursuit également selon chaque type d'usage. Selon le tableau 4.1 ci-dessus (colonnes des usages *de type Consommation médiatique*, *de type Éducation* et *de type Communication*), entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire, on observe que l'augmentation globale des usages s'accompagne également d'une diversification des usages que les participants mobilisent pour s'approprier le français. En effet, de façon quasiment systématique, les types d'usages qui progressent le plus chez chacun des participants sont ceux qui étaient les moins nombreux pour chacun d'entre eux au préalable et inversement, les types d'usages qui progressent le moins sont ceux qui étaient déjà les plus nombreux chez chacun d'entre eux en phase prémigratoire. En moyenne, les plus fortes augmentations en phase postmigratoire se produisent pour les types d'usages les moins répandus en phase prémigratoire, ce qui concourt à une homogénéisation pour chaque type d'usage.

Comme il a été constaté dans les sections précédentes, sur 5 usages potentiels, les usages *de type Communication* passent de sous-représentés en phase prémigratoire (3 usages mobilisés dont 2 figurent parmi les moins répandus) à fortement présents en phase postmigratoire (5 usages mobilisés dont 4 figurent parmi les plus répandus). De même que sur 6 usages potentiels, les usages *de type Éducation* passent de moyennement présents en phase prémigratoire (5 usages mobilisés, principalement moyennement répandus,) à fortement présents en phase postmigratoire (même nombre d'usages mobilisés, mais 4 de plus figurent parmi les plus répandus). Enfin, sur 8

usages potentiels, les *usages de type Consommation médiatique* passent de prédominants en phase prémigratoire (8 usages mobilisés dont 4 figurent parmi les plus répandus) à fortement présents en phase postmigratoire (même nombre d'usages mobilisés, mais un de plus figure parmi les plus répandus).

Derrière cette nette tendance à l'homogénéisation des usages, quelques évolutions sont particulièrement remarquables entre les phases prémigratoire et postmigratoire.

Constat 1 Évolution des usages *de type Éducation* : d'une dispersion des usages à une organisation et une spécialisation des usages

Alors que l'usage *suivre la francisation en ligne* fait l'objet d'un abandon généralisé en phase postmigratoire (trois participants en phase prémigratoire), l'usage *de type Éducation consulter Moodle* fait son apparition auprès de tous les participants. Cette apparition souligne l'arrivée pour tous d'un contexte académique et d'usages numériques reliés, souvent organisés autour de cette plateforme qui en constitue en quelque sorte le carrefour principal, car il s'agit pour les participants de se tenir informés des travaux et d'utiliser des liens qui y sont disponibles. Ainsi, les usages *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies, faire des recherches, rédiger des textes, des présentations* se répandent auprès de tous, seul l'usage *faire des exercices interactifs* ne progresse pas. En revanche, la visée des exercices interactifs évolue assez nettement entre d'une part, une phase prémigratoire où ils servaient à apprendre de nombreuses dimensions de la langue à l'écrit comme à l'oral, voire à s'autoévaluer ; et d'autre part, une phase postmigratoire où cet usage n'intervient quasiment plus qu'à l'appui d'un nombre limité de notions grammaticales en complément des cours, puisqu'il y a désormais la possibilité d'apprendre en présentiel.

De façon remarquable également, alors que les usages *de type Éducation* contribuaient à une certaine appropriation des dimensions orales de la langue en phase prémigratoire

(avec les usages *suivre la francisation en ligne et faire des exercices interactifs*), cela n'est plus le cas en phase postmigratoire où tous les usages exploitent seulement le canal écrit.

Constat 2) Évolution des usages *de type Communication* : d'une utilisation pour préparer la migration et maintenir des liens avec un réseau informel francophone, vers une utilisation pour s'installer dans la nouvelle société et maintenir des contacts avec les diasporas

En phase prémigratoire, le seul usage répandu (*envoyer et recevoir des courriels*) est mobilisé exclusivement dans l'optique d'échanger avec les organismes officiels afin de préparer le processus de migration. Plus marginalement, deux participants utilisent Facebook (*participer à des sites de réseaux sociaux*) et un participant le clavardage pour maintenir des liens avec des amis francophones non québécois.

L'arrivée dans une nouvelle société en phase postmigratoire s'accompagne d'une nette diversification des usages *de type Communication* répondant à deux visées principales.

D'une part, l'usage *faire des transactions* fait son apparition, surtout pour ceux qui se sentent le plus à l'aise en français, afin de réaliser des démarches commerciales et bancaires liées à leur insertion dans leur nouvelle vie. Visée d'insertion également poursuivie par l'usage *envoyer et recevoir des courriels* qui permet de maintenir des liens avec leur réseau naissant de locuteurs québécois (associations, professeurs, contacts commerciaux).

D'autre part, un ensemble d'usages *de type Communication* est utilisé pour maintenir le contact et organiser leur nouvelle vie sociale avec des amis issus de diasporas la plupart du temps rencontrés dans les écoles de langues. À ce titre, l'usage *clavarder* est celui qui se développe le plus et se complète de *envoyer et recevoir des courriels* ou plus marginalement, de *participer à des sites de réseaux sociaux* (Facebook).

Constat 3) Évolution des usages *de type Consommation médiatique* : d'une préparation à la migration à une insertion concrète dans leur nouvelle société

Contrairement aux deux autres types d'usages, l'évolution des usages *de type Consommation médiatique* marque moins deux étapes distinctes dans la migration. En effet, ceux-ci sont particulièrement développés aux deux phases de la migration auprès des participants, de même qu'ils participent à l'*appropriation linguistique* de façon plus continue et plus diversifiée que les autres types d'usages dans la mesure où ils empruntent à la fois le canal oral et le canal écrit et permettent également une appropriation du français international et de traits socioculturels québécois aux deux stades de la migration.

Toutefois, si l'on note une continuité dans l'exposition à des médias et à des documents authentiques en français international, parallèlement à cela, davantage d'exposition à des traits socioculturels du Québec est relevée en phase postmigratoire. Cela se manifeste par une plus grande exposition à des documents authentiques et à des médias québécois (c'est le cas en particulier pour la radio, la télévision et les vidéos) en raison de leur immersion dans leur nouvelle société.

Parmi les usages *de type Consommation médiatique*, *planifier des activités culturelles* est le seul usage qui connaît un fort développement en phase postmigratoire, ce qui souligne de façon concrète et active leur insertion dans une nouvelle vie sociale. Cette insertion active se retrouve également de façon marquée au travers de l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* qui leur permet de répondre aux besoins concrets liés à l'installation dans leur nouvelle société.

Constat 4) Une place toujours plus grande du canal écrit dans les usages numériques

On note de façon remarquable que le canal oral disparaît des usages *de type Éducation* en phase postmigratoire, maintenant qu'il y a une possibilité d'interagir oralement lors de cours en présentiel et non plus en ayant recours à une médiation au moyen des usages *suivre la francisation en ligne* ou *faire des exercices interactifs*. Cette prédominance de l'écrit se retrouve également au travers des usages *de type Communication* qui, en dépit de leur fort développement, peinent à introduire des usages oraux (le téléphone

exploite le canal oral, mais constitue une pratique rare et isolée en phase postmigratoire). Seuls les usages *de type Consommation médiatique* permettent un certain enrichissement du français oral, mais uniquement en réception et pas en production.

#### Résumé de l'évolution entre les usages prémigratoire et postmigratoire

En somme, une augmentation du nombre d'usages et une diversification des types d'usages rapportées pour tous concourent à résorber la plupart des écarts d'usages entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire de la migration. En dépit de variations plus fines qui apparaissent entre les participants, il ressort globalement une homogénéisation très nette des usages pour l'appropriation du français. Cette tendance à la diversification et à l'homogénéisation des usages se manifeste plus particulièrement sur les usages *de type Éducation* et sur ceux *de type Communication*. Les usages *de type Consommation médiatique*, déjà plus fortement présents à la phase prémigratoire, ne connaissent pas une homogénéisation aussi complète. Les parcours de migration ont ainsi amené les participants aux origines différentes à adopter une très large majorité d'usages identiques pour leur *appropriation linguistique* (14 usages répandus sur 18) alors même qu'ils n'en partageaient que peu avant leur migration (6 usages répandus sur 18).

Ils passent de contextes de vie particulièrement désynchronisés (pays d'origine différents, milieux socioculturels, socioprofessionnels et académiques différents et pratiques numériques hétérogènes), à des contextes de vie davantage synchronisés (même statut de migrant adulte d'immigration récente partageant en partie certaines étapes d'installation et d'insertion dans la société et dans la langue cible et se retrouvent momentanément dans un même programme d'apprentissage de la langue qui impose certains usages numériques communs). Sans chercher à minorer les différences entre

eux, ils partagent davantage en phase postmigratoire une même réalité et cela transparaît dans l'homogénéisation de leurs usages.

Plus précisément, les besoins liés à leur condition de migrant semblent en grande partie expliquer leurs usages et l'évolution de plus en plus concordante de ces derniers. Ils rapportent des usages d'abord tournés dans une perspective de préparation à la migration (apprentissage de la langue et de la société cible), qui se poursuivent au Québec par des usages dans une perspective d'installation et d'insertion dans la société (apprentissage de la langue de façon plus fine pour les participants les plus avancés, communication authentique avec des locuteurs québécois, développement d'activités sociales en contexte). En parallèle, des contacts sont maintenus avec un réseau d'amis francophones internationaux avant la migration pour certains et après la migration pour tous, afin d'entretenir les liens avec un réseau social issu de diasporas et partager des activités sociales.

Il en résulte sur le plan plus spécifique de l'*appropriation linguistique*, une double appropriation qui se maintient tout au long du parcours d'usages numériques : d'une part, l'appropriation du français international qui reste la source principale d'exposition par les pratiques numériques ; d'autre part, l'appropriation de traits socioculturels québécois, plus secondaire, mais qui a tendance à se développer davantage en phase postmigratoire. Cette dichotomie se retrouve sur le plan des *interactions de type Communication* en fonction de la nature des locuteurs avec lesquels ils interagissent : d'un côté, des locuteurs du Québec et de l'autre, des locuteurs issus de diasporas.

Enfin, l'homogénéisation des usages se retrouve également par une place de plus en plus grande des pratiques empruntant le canal écrit en phase postmigratoire.

Dans la section qui suit, nous nous intéressons à notre deuxième objectif de recherche spécifique, à savoir : *dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'approprier le français langue seconde caractérisés*

selon un continuum de situations d'apprentissage formel à informel et cherchons à décrire la façon dont les usages évoluent selon qu'ils sont rapportés comme étant formels ou informels par les participants. Pour cela, nous commençons par dresser un portrait de l'évolution des usages *formels*, que nous poursuivons par un portrait de l'évolution des usages *informels*, avant de comparer ces deux portraits dans le but de faire ressortir les principales tendances.

#### 4.4 Les usages numériques formel et informel pour l'*appropriation linguistique*

##### 4.4.1 Variations des usages numériques formels entre les phases pré-migratoire et postmigratoire

Le tableau 4.2 présente les variations individuelles des usages numériques formels entre la phase pré-migratoire (Pré) et la phase postmigratoire (Post). La première colonne présente la variation du nombre total d'usages, alors que les trois suivantes montrent leur variation par type d'usage (usages de type *Consommation médiatique*, usages de type *Éducation* et usages de type *Communication*).

Tableau 4.2 Variations individuelles du nombre d'usages numériques formels entre phase pré-migratoire et postmigratoire.

Participant	Variation Pré > Post nombre usages totaux	Variation Pré > Post nombre usages CONSO	Variation Pré > Post nombre usages EDU	Variation Pré > Post nombre usages COM
R1	1 > 6 (+5) +500%	0 > 1 (+1)	1 > 4 (+3)	0 > 1 (+1)
R2	7 > 8 (+1) +14%	2 > 3 (+1)	4 > 4	1 > 1
R3	3 > 7 (+4) +133%	1 > 1	1 > 5 (+4)	1 > 1
R4	5 > 10 (+5) +100%	1 > 4 (+3)	3 > 5 (+2)	1 > 1
R5	2 > 4 (+2) +100%	0 > 0	2 > 3 (+1)	0 > 1 (+1)
Total	18 > 35 (+17) +94%	4 > 9 (+5) +125%	11 > 21 (+10) +90%	3 > 5 (+2) +67%
Moyenne	3,6 > 7 (+3,4)	0,8 > 1,8 (+1)	2,2 > 4,2 (+2)	0,6 > 1 (+0,4)

Un parcours marqué par une augmentation globale des usages numériques formels



Comme l'indique le tableau 4.2 (colonne des usages totaux), les participants rapportent tous une augmentation de leurs usages formels entre les deux phases de la migration, passant en moyenne de 3,6 usages préalables à 7 usages en phase postmigratoire, ce qui traduit des situations contrastées sur ce plan entre les deux phases de la migration. Cette augmentation globale est toutefois marquée par de plus forts taux de croissance chez les participants qui mobilisaient moins d'usages auparavant, ce qui témoigne d'un rattrapage entre les participants quant au nombre de leurs usages formels. Pour approfondir ces résultats, on peut regrouper entre eux les différents usages selon leur type afin de comparer leur évolution entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire.

Une homogénéisation des usages numériques formels, principalement *de type Éducation*.

Comme l'indique le tableau 4.2 (colonnes des usages *de type Consommation médiatique, de type Éducation et de type Communication*) les différents types d'usages ne s'homogénéisent toutefois pas tous dans les mêmes proportions. Les usages *de type Éducation* augmentent nettement plus que les autres types (+10 *de type Éducation* contre + 5 *de type Consommation médiatique* et + 2 *de type Communication*) et ce, auprès de plus de participants et plus particulièrement encore, chez les participants qui en rapportaient moins en phase prémigratoire (R1 et R3). L'homogénéisation des usages formels se concentre principalement sur les usages *de type Éducation*.

Une forte homogénéisation des usages numériques formels *de type Éducation*

Parmi les usages rapportés comme étant formels par les participants, les usages *de type Éducation* se distinguent nettement des autres, car en plus d'être les plus présents parmi les usages formels aux deux phases de la migration, ils connaissent également la plus forte homogénéisation.

Dès la phase prémigratoire, les usages *de type Éducation* sont déjà tous mobilisés (5 usages rapportés sur les 5 usages potentiels de ce type car Moodle n'est pas accessible

alors), même s'ils sont alors assez peu répandus (principalement 2 participants à chaque fois) ; *faire des exercices interactifs* (2 participants) ; *faire des recherches* (2 participants) ; *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies* (2 participants) ; *rédiger des textes, des présentations* (2 participants). Seul l'usage *suivre la francisation en ligne* est davantage répandu (3 participants).

À la phase postmigratoire, suite à l'apparition de l'usage *consulter Moodle* et à l'abandon de l'usage *suivre la francisation en ligne*, ils sont quasiment tous rapportés (5 usages rapportés sur les 6 usages potentiels de ce type) et 4 d'entre eux figurent désormais parmi les usages les plus répandus : *consulter Moodle* (5 participants) ; *faire des recherches* (5 participants) ; *rédiger des textes, des présentations* (5 participants) ; *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies* (4 participants) ; *faire des exercices interactifs* (2 participants) ;

On note que les usages *de type Éducation* sont associés à des pratiques formelles de façon quasiment systématique par les participants aux deux phases de la migration. Ainsi, le constat 1) « Évolution des usages *de type Éducation* : d'une dispersion des usages à une organisation et une spécialisation des usages » s'applique à eux. La seule exception concerne les exercices interactifs qui ne sont rapportés comme spécifiquement formels que dans deux cas : en phase pré-migratoire dans le cadre de la francisation en ligne et en phase postmigratoire dans le cadre d'exercices dont les liens sont disponibles sur Moodle.

Une homogénéisation très marginale des usages numériques formels *de type Consommation médiatique*

À la phase pré-migratoire, les usages *de type Consommation médiatique* sont peu nombreux (3 usages rapportés) et peu répandus (tous 3 figurent parmi les usages les moins répandus) : *regarder des vidéos, des films* (2 participants) ; *regarder la télévision* (1 participant) ; *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* (1 participant).

À la phase postmigratoire, suite à l'arrivée de trois usages supplémentaires et à l'abandon de l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...*, ils présentent à peine plus de variété (5 usages rapportés) et restent principalement aussi peu répandus (4 figurent parmi les usages les moins répandus) : *regarder des vidéos, des films* (4 participants) ; *utiliser des outils de traduction* (2 participants) ; *regarder la télévision* (1 participant) ; *lire les nouvelles, des journaux, des magazines* (1 participant) et *écouter la radio* (1 participant).

Deux usages *de type Consommation médiatique* sont rapportés comme spécifiquement formels dans les cas suivants.

À la phase prémigratoire, l'usage *regarder des vidéos, des films* est rapporté comme étant formel par 1 participant lorsqu'il s'agit de regarder des vidéos du Petit Nicolas en classe. De même que l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* qui se faisait de façon entièrement guidée avec un professeur pour un participant dans le cadre de la préparation à l'entrevue de sélection du Québec.

À la phase postmigratoire, l'usage *regarder des vidéos, des films* est rapporté comme une pratique formelle par trois participants pour développer la compréhension orale dans le cadre de cours de langue, dans la classe, depuis la maison ou encore dans les transports. De façon moins répandue, l'usage *utiliser des outils de traduction* est utilisé par deux participants à la phase postmigratoire dans le cadre de travaux à rendre ou encore de jumelages en classe avec des étudiants québécois.

Une quasi-absence des usages numériques *de type Communication*

Seul l'usage *envoyer et recevoir des courriels, de type Communication*, est rapporté comme étant formel à certaines occasions par trois des participants à l'une ou l'autre des phases de la migration. Plus précisément, il s'agit de courriels formels dans le cadre d'échanges avec des interlocuteurs institutionnels québécois en vue de leur processus de migration en phase prémigratoire et de courriels pour maintenir des contacts ou avec des interlocuteurs québécois en phase postmigratoire (dans le cadre de bénévolat et

d'échanges avec les professeurs des écoles de langues ou à la suite de transactions commerciales).

En résumé, les participants passent, en phase prémigratoire, d'une présence limitée et peu variée (9 usages mobilisés sur 19), mais aussi peu homogène d'usages formels, à une présence renforcée (11 usages mobilisés sur 19) et plus homogène en phase postmigratoire. Plus précisément, on distingue deux phases successives dans l'adoption des usages formels auprès des participants. Une partie des participants rapporte certains usages pour leur *appropriation linguistique* dès la phase prémigratoire et les conservent en phase postmigratoire, tandis que les autres participants les adoptent à leur tour à la phase postmigratoire. Cette tendance à l'homogénéisation des usages formels en phase postmigratoire est particulièrement manifeste pour les usages *de type Éducation*, alors qu'elle apparaît moins marquée pour les deux autres types d'usages. On note, de façon complémentaire, une présence marginale des *usages de type Consommation médiatique* aux deux phases de la migration (de 3 usages prémigratoires à 5 usages postmigratoires sur les 8 usages possibles de ce type) et une présence limitée à un seul usage *de type Communication* parmi les usages formels.

#### 4.4.2 Variations des usages numériques informels entre les phases prémigratoire et postmigratoire

Le tableau 4.3 présente les variations individuelles du nombre d'usages informels entre la phase prémigratoire (Pré) et la phase postmigratoire (Post). La première colonne présente la variation du nombre total d'usages, alors que les trois suivantes montrent leur variation par type d'usage (*usages de type Consommation médiatique*, *usages de type Éducation* et *usages de type Communication*).

Tableau 4.3 Variations individuelles du nombre d'usages numériques informels entre les phases prémigratoire et postmigratoire.

Participant	Variation Pré > Post nombre usages totaux	Variation Pré > Post nombre usages CONSO	Variation Pré > Post nombre usages COM	Variation Pré > Post nombre usages EDU
R1	11 > 11	7 > 7	3 > 3	1 > 1
R2	8 > 12 (+4) +50%	5 > 5	1 > 5 (+4) +400%	2 > 2
R3	3 > 8 (+5) +167%	3 > 5 (+2) +67%	0 > 2 (+2) +200%	0 > 1 (+1)
R4	9 > 13 (+4) +44%	5 > 7 (+2) +40%	2 > 4 (+2) +100%	2 > 2
R5	8 > 12 (+4) +50%	6 > 6	1 > 4 (+3) +300%	1 > 2 (+1) +100%
Total	39 > 56 (+17) +43,6%	26 > 30 (+4) +15%	7 > 18 (+11) +157%	6 > 8 (+2) +33%
Moyenne	7,8 > 11,2 (+3,4)	5,2 > 6 (+0,8) +15%	1,4 > 3,6 (+2,2)	1,2 > 1,6 (+0,4)

Un parcours marqué par une augmentation globale des usages numériques informels. Comme l'indique le tableau 4.3 (partie ensemble des usages), les participants rapportent presque tous une augmentation de leurs usages informels entre les deux phases de la migration, passant en moyenne de 7,8 usages préalables à 11,2 usages en phase postmigratoire. Cette augmentation globale est toutefois marquée par de plus forts taux de croissance chez les participants qui mobilisaient moins d'usages auparavant et par une stagnation chez celui qui en mobilisait plus que les autres, ce qui témoigne d'un rattrapage entre les participants quant au nombre de leurs usages informels. L'homogénéisation globale des usages constatée plus haut se poursuit également en ce qui a trait aux usages informels pris dans leur ensemble.

Pour approfondir ces résultats, on peut regrouper entre eux les différents usages selon leur type afin de comparer leur évolution entre la phase prémigratoire et la phase postmigratoire.

Une homogénéisation des usages numériques informels, surtout *de type Communication* et moindrement *de type Consommation médiatique*

Comme l'indique le tableau 4.3 (parties usages *de type Consommation médiatique*, usages *de type Éducation* et usages *de type Communication*) les différents types d'usages ne s'homogénéisent pas tous dans les mêmes proportions. Les usages *de type*

*Communication* augmentent nettement plus que les autres types (+11 de type *Communication* contre +4 de type *Consommation médiatique* et +2 de type *Éducation*) et ce, auprès de plus de participants et notamment, chez certains participants qui en rapportaient moins en phase prémigratoire (R2 et R5). L'homogénéisation des usages informels se concentre principalement sur les usages de type *Communication*. Une évolution comparable, bien que plus limitée, se manifeste parmi les usages de type *Consommation médiatique*.

Une nette homogénéisation des usages numériques informels de type *Communication*

Parmi les usages rapportés comme étant informels par les participants, les usages de type *Communication* se distinguent nettement des autres, car en plus de connaître la plus forte homogénéisation, leur évolution est la plus contrastée d'une phase à l'autre de la migration.

À la phase prémigratoire, les usages de type *Communication* sont moyennement nombreux (3 usages rapportés sur 5 usages potentiels de ce type) et le plus souvent peu répandus (2 usages parmi les moins répandus). Ainsi, l'usage *participer à des sites de réseaux sociaux* est rapporté par 2 participants et l'usage *clavarder* par 1 participant). Seul l'usage *envoyer et recevoir des courriels* est répandu (4 participants) mais rapporté comme informel par deux participants.

À la phase postmigratoire, en revanche, suite à l'apparition de 2 usages additionnels, les usages de type *Communication* sont tous rapportés (5 usages rapportés sur 5 usages potentiels de ce type) et 4 d'entre eux figurent parmi les usages les plus répandus : *clavarder* (5 participants) ; *envoyer et recevoir des courriels* (4 participants) ; *participer à des sites de réseaux sociaux* (4 participants) ; *faire des transactions* (4 participants) ; *téléphoner, passer des appels vidéo* (1 participant).

On note que les usages de type *Communication* sont associés à des pratiques informelles de façon quasiment systématique par les participants aux deux phases de la migration. Ainsi, le constat 2) « Évolutions des usages de type *Communication* :

d'une utilisation pour préparer la migration et maintenir des liens avec un réseau informel francophone ; vers une utilisation pour s'installer dans la nouvelle société et maintenir des contacts avec les diasporas » s'applique à eux.

Même si l'utilisation de courriels dans le cadre de démarches officielles avec des interlocuteurs institutionnels québécois en vue de leur préparation à la migration a été rapporté comme formel par certains en phase prémigratoire, cet usage est également rapporté comme informel par deux autres participants, ceux qui effectuent ces échanges sans l'aide d'un professeur.

Une homogénéisation relative des usages numériques informels *de type Consommation médiatique*

Parmi les usages rapportés comme étant informels par les participants, les *usages de type Consommation médiatique* se distinguent des autres, car en plus de connaître une relative homogénéisation, ils restent les plus présents aux deux phases de la migration.

Dès la phase prémigratoire, les usages *de type Consommation médiatique* sont les seuls à être tous mobilisés (8 usages rapportés sur les 8 usages potentiels de ce type) et 4 d'entre eux figurent déjà parmi les plus répandus : *utiliser des outils de traduction* (5 participants) ; *regarder des vidéos, des films* (5 participants) ; *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* (4 participants) ; *regarder la télévision* (4 participants) ; *écouter la radio* (3 participants) ; *lire les nouvelles, des journaux, des magazines* (2 participants) ; *consulter un blogue, un forum de discussion* (2 participants) ; et *planifier des activités culturelles* (1 participant).

En phase postmigratoire, ils restent tout aussi variés (8 usages rapportés sur les 8 usages potentiels de ce type) et deviennent plus répandus qu'auparavant (5 usages parmi les plus répandus) : *utiliser des outils de traduction* (5 participants) ; *regarder des vidéos, des films* (5 participants) ; *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* (5 participants) ; *planifier des activités culturelles* (5 participants) ; *écouter la radio* (4 participants) ; *regarder la télévision* (3 participants) ;

*lire les nouvelles, des journaux, des magazines* (2 participants) ; et *consulter un blogue, un forum de discussion* (1 participant).

On note que les usages *de type Communication* sont associés à des pratiques informelles de façon quasiment systématique par les participants aux deux phases de la migration. Ainsi, le constat 3) « Une continuité des usages *de type Consommation médiatique* : d'une préparation intellectuelle à la migration à une insertion concrète dans leur nouvelle société » s'applique à eux.

Même si l'usage *regarder des vidéos, des films* est rapporté comme étant formel par 1 participant en phase prémigratoire et par 3 participants en phase postmigratoire, il est plus souvent rapporté comme informel par les autres.

De plus, en phase prémigratoire, l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...*, qui se faisait de façon guidée avec un professeur pour un participant dans le cadre de la préparation à l'entrevue de sélection du Québec, est également rapporté comme informel par deux autres, ceux qui effectuent ces démarches sans l'aide d'un professeur.

De la même façon, en phase postmigratoire, l'usage *utiliser des outils de traduction*, mobilisé par deux participants dans le cadre de travaux à rendre ou encore de jumelages en classe avec des étudiants québécois, est également rapporté par tous les participants comme informel.

Une relative absence des usages numériques *de type Éducation*

À la phase prémigratoire, l'usage *faire des exercices interactifs* est le seul à être rapporté comme étant informel par 3 participants afin de travailler de nombreuses compétences en autonomie, ce qui peut aller jusqu'à une réelle organisation des exercices et une autoévaluation.

À la phase postmigratoire, ce même usage est également rapporté par 3 participants, mais il vise des compétences beaucoup plus limitées et plus ciblées sur certains points



de grammaire et de conjugaison travaillées en autonomie. Par ailleurs, l'usage *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies* est également utilisé par deux participants en phase postmigratoire de façon informelle quand le sens d'un mot leur échappe.

En résumé, les participants passent, en phase prémigratoire, d'une présence marquée, variée (14 usages mobilisés sur 19) et en partie déjà homogène des usages informels, à une présence renforcée (16 usages mobilisés sur 19) et encore plus homogène en phase postmigratoire. Plus précisément, on distingue deux tendances dans les parcours d'usages informels des participants. Une partie de ces usages a tendance à soutenir l'*appropriation linguistique* aux deux phases de la migration (usages *de type Consommation médiatique*), tandis qu'une autre partie a tendance à se développer davantage en phase postmigratoire (usages *de type Communication*). Cette tendance à l'homogénéisation des usages informels en phase postmigratoire est particulièrement manifeste pour les usages *de type Communication*, alors qu'elle apparaît moins marquée pour ceux *de type Consommation médiatique*. On note de façon remarquable, une sous-représentation des usages *de type Éducation* parmi les usages informels et ce, aux deux phases de la migration.

#### 4.5 Les usages numériques formel/informel et pré/post-migratoire pour l'*appropriation linguistique*

##### 4.5.1 Variations des usages numériques formels et informels entre les phases prémigratoire et postmigratoire

Commençons par reprendre l'évolution de la formalité des usages numériques entre les phases prémigratoire et postmigratoire, avant de détailler certaines évolutions plus spécifiques où le formel et l'informel s'entrecroisent.

Une polarisation nette selon les types d'usages numériques liés à l'apprentissage du français entre formel et informel

Dans les sections précédentes, l'évolution des usages formels et des usages informels des participants entre les phases prémigratoire et postmigratoire, a mis en lumière des mouvements mutuellement opposés : d'un côté, les usages formels ont tendance à s'homogénéiser en phase postmigratoire en se concentrant de façon remarquable sur les usages *de type Éducation* ; dans le même temps, les usages informels ont tendance à s'homogénéiser en phase postmigratoire en se concentrant de façon remarquable sur les usages *de type Communication* (et de façon moins marquée sur les usages *de type Consommation médiatique*). Sur la base de ce constat, on relève une tendance globale à la polarisation des usages formels vers ceux *de type Éducation* et des usages informels vers ceux *de type Communication* et, secondairement, vers ceux *de type Consommation médiatique*.

Quelques usages *mixtes* et de plus rares *bascullements* entre le formel et l'informel

Au-delà de la tendance distinguant les usages formels des usages informels en deux catégories exclusives, des mouvements marginaux apparaissent à la frontière entre formel et informel. Nous présentons ci-dessous les deux phénomènes ayant émergé, en commençant par les usages *mixtes* et en poursuivant par les *bascullements*.

Des usages *mixtes* marginaux et davantage concentrés sur deux usages en phase postmigratoire

Certains usages rapportés par les participants sont simultanément formels et informels et ce, à l'une des phases de la migration ou aux deux phases de la migration, nous les appelons usages *mixtes*. Ainsi, un même usage, par exemple *envoyer et recevoir des courriels*, peut tout à fait être mobilisé en phase postmigratoire à l'initiative d'un professeur pour les besoins d'un cours de français, tout en étant utilisé dans le même temps selon une initiative personnelle pour discuter de façon informelle avec un locuteur francophone. Parmi ces usages *mixtes*, 6 usages *de type Consommation*

*médiatique* sont rapportés : *regarder des vidéos, des films* (4 participants), *utiliser des outils de traduction* (2 participants), *regarder la télévision* (1 participant), *écouter la radio* (1 participant), *lire les nouvelles, des journaux, des magazines* (1 participant) ; de même que 3 usages *de type Éducation* : *faire des recherches* (2 participants), *utiliser des dictionnaires, des encyclopédies* (2 participants) et *faire des exercices interactifs* (2 participants) ; ou encore 1 usage *de type Communication* : *envoyer et recevoir des courriels* (4 participants).

Ainsi, même si des usages *mixtes* sont rapportés autour de 10 usages différents parmi les 19 usages mobilisés au total au cours de la migration, d'un point de vue global, ce phénomène reste somme toute assez marginal, dans la mesure où il n'est rapporté qu'à 25 reprises, à un moment ou à un autre de la migration (sur les 123 usages rapportés au total par les participants). Au-delà de cette faible représentativité, ces 10 usages *mixtes* sont globalement peu homogènes, car rapportés par un à deux participants à chaque fois, à l'exception de deux usages qui se distinguent en phase postmigratoire, où ils sont alors rapportés par 4 participants. Il s'agit des usages *regarder des vidéos, des films de type Consommation médiatique* et *envoyer et recevoir des courriels de type Communication* qui semblent avoir une plus grande propension à être intégrés aux pratiques à la fois formelles et informelles des participants.

#### De rares basculements

Certains usages exclusivement informels ou au contraire exclusivement formels en phase prémigratoire changent de nature en phase postmigratoire chez certains participants, nous les appelons *basculements*. Un même usage, par exemple *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* peut être mobilisé en phase prémigratoire avec le guidage d'un professeur dans la visée de découvrir la future société dans la langue cible, puis être poursuivi selon une démarche personnelle correspondant à des besoins liés à l'installation dans la nouvelle vie.

Si les *bascullements* peuvent sembler intéressants en tant que phénomènes marquants dans les parcours d'usages numériques, pris sur un plan global, ils font toutefois figure d'épiphénomènes dans la mesure où ils sont rapportés seulement à 5 reprises sur les 123 usages mobilisés au total par les participants et à chaque fois par un seul des participants. On note dans ce sens également que les *bascullements* se sont produits quasiment à parts égales dans les deux directions : 3 usages d'abord informels sont devenus formels par la suite et 2 usages d'abord formels sont devenus ensuite informels, ce qui n'offre pas de piste d'interprétation particulièrement représentative en dehors de considérations individuelles.

On note en revanche que sur les 5 *bascullements* rapportés, trois concernent des usages de type *Éducation* (*faire des recherches, utiliser des dictionnaires, des encyclopédies et faire des exercices interactifs*) et que ceux-ci figurent également parmi les usages faisant l'objet d'usages *mixtes*. Les usages de type *Éducation* sembleraient plus particulièrement sujets à des reconfigurations sur le plan de la formalité comparativement aux autres types d'usages, en particulier en phase postmigratoire.

Pour terminer cette description des *bascullements*, on mentionnera la présence de 1 usage de type *Consommation médiatique* : *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* et de 1 usage de type *Communication* : *envoyer et recevoir des courriels*.

On note à cette occasion que l'usage *envoyer et recevoir des courriels* se distingue de tous les autres par le fait qu'il est le seul à faire l'objet de *bascullement* ou d'usage *mixte* auprès de tous les participants. Il se présente comme l'usage le plus transcontextuel d'un point de vue de la formalité ; et dans une moindre mesure transcontextuel entre le prémigratoire et le postmigratoire, car il est rapporté par une majorité de participants à chaque phase de la migration (au minimum trois participants en phase prémigratoire).

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Après avoir rappelé l'objectif général et les objectifs spécifiques de notre étude, nous reprenons les principaux résultats en termes d'accès aux technologies, d'usages numériques pour l'*appropriation linguistique*, de visée et de formalité de ces usages selon l'articulation prémigratoire et postmigratoire. Ces résultats sont simultanément discutés à la lumière de la littérature du domaine.

Pour rappel, l'objectif général de cette étude était de :

*Dresser un portrait de parcours d'usages numériques mis en œuvre par des migrants adultes dans le but de s'appropriier le français langue seconde à Montréal.*

Cette étude nous a conduit à décliner cet objectif en deux objectifs de recherche spécifiques comme suit :

*- dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'appropriier le français langue seconde en phase prémigratoire et en phase postmigratoire ;*

*- dresser un portrait des usages numériques que les migrants adultes mettent en œuvre pour s'appropriier le français langue seconde caractérisés selon un continuum de situations d'apprentissage formel à informel.*

Il apparaît d'emblée que l'évolution des usages numériques des migrants pour l'*appropriation linguistique* a tendance à se structurer principalement autour d'une articulation prémigratoire/postmigratoire. Cela constitue un résultat central de l'étude qui traverse à la fois les accès aux technologies en général, les usages pour l'*appropriation linguistique*, ainsi que la visée et la formalité de ces usages. Pour cette raison, la discussion s'organise autour de ces deux phases de la migration. Les résultats liés plus spécifiquement à notre deuxième objectif de recherche spécifique (formel/informel) ne représentent pas le même poids et sont par conséquent abordés à l'intérieur de ce découpage prémigratoire/postmigratoire.

### 5.1 Logiques liées aux accès technologiques génériques, aux usages numériques pour l'*appropriation linguistique*, à leurs visées et formalité en phase prémigratoire

Indépendamment des usages réalisés, la phase prémigratoire révèle en moyenne des accès plus nombreux aux technologies, notamment parce que la majorité des

participants disposent de plus d'appareils et d'un lieu de travail dans leur pays d'origine qui constitue un point d'accès supplémentaire. Leurs accès à Internet sont toutefois plus limités et font appel à des technologies souvent fixes pour des utilisations limitées au seul contexte socioculturel (maison, travail, bar et cybercafés).

En dépit d'un plus grand nombre d'accès aux technologies en phase prémigratoire, il s'avère que celles-ci sont relativement peu mises à contribution pour l'*appropriation linguistique*. On peut alors penser que les usages pour l'*appropriation linguistique* ne sont pas nécessairement liés à la quantité d'accès aux technologies. Il semble que ceux-ci sont davantage liés à certains besoins ressentis à un stade donné de la migration, ici la phase prémigratoire, comme nous le voyons maintenant.

Ainsi, la phase prémigratoire est marquée par des usages pour l'*appropriation linguistique* moins nombreux et particulièrement hétérogènes entre les participants, où les usages *de type Consommation médiatique* prédominent (parmi lesquels figure l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...*) aux côtés d'un seul usage *de type Communication (envoyer et recevoir des courriels)*. À ce titre, Hiller et Franz (2004) soulignent le rôle que joue Internet auprès de pré-migrants changeant de provinces éloignées à l'intérieur du Canada, même s'il ne s'agit pas spécifiquement d'usages pour l'*appropriation linguistique* dans leur cas. Ils relèvent que le moteur de recherche leur permet d'explorer l'information afin de découvrir et de faciliter l'ajustement à la future destination et que l'utilisation de courriels auprès de contacts formels et informels leur permet d'évaluer les perspectives de migration et de mobiliser de l'assistance. On retrouve ici l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* et l'usage *envoyer et recevoir des courriels* de nos participants. Au-delà de leur fonction instrumentale, il semble que les usages prémigratoires pour l'*appropriation linguistique* peuvent également être distingués selon leur visées spécifiques, comme nous l'indiquons ci-après.

Une étude plus attentive des usages de nos participants pour leur *appropriation linguistique* montre que ceux-ci sont mobilisés dans une visée générale de préparation

de la migration que l'on peut subdiviser en deux visées plus spécifiques : 1) certains de leurs usages sont liés à une préparation linguistique faisant principalement appel à des usages de type *Consommation médiatique* (*utiliser des outils de traduction ; regarder des vidéos, des films ; regarder la télévision*), auxquels s'ajoutent quelques usages de type *Éducation* (*faire des exercices interactifs ; suivre la francisation en ligne*) ; 2) d'autres usages sont liés à la préparation à la migration en tant que processus, faisant principalement appel à des usages de type *Consommation médiatique* (*utiliser des outils de traduction ; chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...*), auxquels s'ajoute un usage de type *Communication* (*envoyer et recevoir des courriels*).

Bien entendu, indépendamment de leur visée, tous les usages rapportés participent à leur manière à l'*appropriation linguistique*, même ceux pour lesquels l'appropriation du français n'était pas l'objectif premier. Il en va de même pour les usages rapportés comme étant formels, informels ou *mixtes* par nos participants, même si ces distinctions ne semblent pas aussi structurantes que les autres à la phase pré migratoire.

Pour conclure la discussion relative à la phase pré migratoire, il paraît plus difficile de confronter les résultats de cette phase migratoire, car cette dernière apparaît moins étudiée dans la littérature sur les usages numériques des migrants. Toutefois, il apparaît nettement que les usages pré migratoires sont mobilisés dans une perspective générale de préparation de la migration. Ainsi, selon Hiller et Franz (2004) le pré-migrant qui a déjà pris la décision de déménager est à la recherche de supports d'information pour préparer et faciliter le déménagement. À l'échelle de la migration internationale, cette visée de préparation de la migration est proposée par Collin *et al.* (2015) pour l'ensemble des usages numériques des migrants et semble s'avérer tout aussi éclairante pour les usages spécifiques à l'*appropriation linguistique*. Néanmoins, notre objet nous invite à subdiviser plus précisément nos résultats entre d'une part, des aspects dédiés à la langue en tant que telle et d'autre part, des aspects dédiés au processus migratoire en tant que tel. Cette subdivision paraît d'autant plus pertinente qu'elle se retrouve



également en phase postmigratoire de la migration, phase qui fait l'objet de la section suivante.

## 5.2 Logiques liées aux accès technologiques génériques, aux usages numériques pour l'*appropriation linguistique*, à leurs visées et formalité en phase postmigratoire

Indépendamment des usages réalisés, la phase postmigratoire met en lumière des accès aux technologies moins nombreux en moyenne pour les participants (leur condition de migrant récent entraîne une baisse du nombre de technologies à leur disposition). Ce relatif appauvrissement semble compensé par des accès à Internet facilités (accès plus rapide, partout et tout le temps). Cet accès facilité permet des usages mobiles supplémentaires (notamment dans les transports) et favorise l'adoption de technologies mobiles (généralisation du téléphone mobile avec accès Internet). De plus, maintenant qu'ils suivent tous des cours de français langue seconde à l'université, le contexte académique (école et bibliothèque) s'ajoute au contexte socioculturel pour effectuer des usages numériques. Ces usages sont possibles partout et tout le temps, du moins dans des limites financières acceptables pour eux.

En dépit d'un moins grand nombre d'accès en moyenne aux technologies, il s'avère que les participants les mettent largement plus à contribution pour leur *appropriation linguistique* en phase postmigratoire. Cette phase, nettement plus présente dans la littérature du domaine, est effectivement présentée comme une période de besoins accrus pour les migrants. Comme le souligne Papillon (2002) à propos de l'inclusion sociale des migrants dans les grandes villes du Canada, c'est au début du processus d'installation que les migrants sont confrontés aux plus grands défis, comme trouver un emploi et un logement, accéder à des services publics et développer un réseau social. L'accès à Internet semble particulièrement déterminant dans la mesure où ces besoins accrus entraînent à leur tour des besoins en information qui se trouvent souvent sur Internet et occasionnent une intensification des usages dans la langue-cible.

On peut à nouveau remarquer que les usages pour l'*appropriation linguistique* ne sont pas liés à la quantité d'accès aux technologies, puisque cette quantité diminue en moyenne par rapport à la phase prémigratoire, mais apparaissent davantage liés aux besoins spécifiques ressentis à chaque stade de la migration. Ces usages apparaissent également facilités par de meilleures conditions d'accès à Internet qui favorisent toute une gamme de nouvelles pratiques, ce que tendent à confirmer leurs usages, comme nous le voyons maintenant.

Faisant écho à des besoins accrus, la phase postmigratoire est marquée par des usages pour l'*appropriation linguistique* nettement plus nombreux et plus variés chez tous les participants et surtout particulièrement homogènes entre les participants. À cette phase de la migration, les trois types d'usages (usages *de type Consommation médiatique*, *de type Éducation* et *de type Communication*) sont présents de façon assez comparable chez les participants. En termes de types d'usages, Acharya (2016) rapporte que les technologies de l'information et de la communication facilitent l'apprentissage de la langue du pays hôte, la compréhension des valeurs socioculturelles et permet d'explorer des opportunités (en donnant les exemples de l'éducation, de l'emploi et de la socialisation). On retrouve ici en filigrane les usages *de type Consommation médiatique*, *de type Éducation* et *de type Communication* évoqués par nos participants. Au-delà de leur fonction instrumentale, il semble que les usages pour l'*appropriation linguistique* peuvent eux aussi être distingués selon leur visées spécifiques en phase postmigratoire, comme nous l'indiquons ci-après.

Une étude attentive des usages pour l'*appropriation linguistique* rapportés par les participants indique que ceux-ci sont mobilisés dans une visée générale d'intégration à la société hôte que l'on peut subdiviser en deux visées plus spécifiques : 1) des usages liés aux aspects linguistiques faisant principalement appel à des usages *de type Consommation médiatique* (*utiliser des outils de traduction ; regarder des vidéos, des films ; écouter la radio, des audiolivres*), auxquels s'ajoutent des usages *de type Éducation* (*utiliser des dictionnaires, des encyclopédies ; rédiger des textes, des*

*présentations ; faire des recherches ; consulter Moodle ; faire des exercices interactifs*) ; 2) des usages liés à l'intégration à la société en tant que processus faisant principalement appel à des usages *de type Consommation médiatique (chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs... ; planifier des activités culturelles)*, auxquels s'ajoutent des usages *de type Communication (envoyer et recevoir des courriels ; clavarder ; participer à des sites de réseaux sociaux ; faire des transactions)*.

Si les données relatives aux aspects linguistiques des usages numériques en tant que tels sont peu présents dans la littérature, les aspects ayant trait à l'intégration en tant que processus le sont davantage. En conclusion d'une revue de la littérature portant sur les motivations d'utilisation des TIC par les migrants, Acharya (2016) relève que la principale motivation à l'adoption et à l'utilisation des TIC est de s'adapter et de s'intégrer à l'environnement du pays hôte. De même, la visée d'intégration à la société hôte est proposée par Collin *et al.* (2015) pour caractériser les usages numériques postmigratoires des migrants (aux côtés d'une visée de maintien de contacts avec la société d'origine). Cette visée d'intégration à la société hôte s'avère éclairante pour les usages spécifiques à l'*appropriation linguistique* et, comme en phase prémigratoire, se subdivise entre d'une part, des aspects dédiés à la langue en tant que telle et d'autre part, des aspects dédiés au processus migratoire en tant que tel.

Certaines distinctions s'opèrent également en termes de formalité des usages, comme nous le voyons maintenant.

La phase postmigratoire révèle des usages formel et informel globalement plus nombreux et plus homogènes chez les participants. Cependant, ces usages suivent deux trajectoires mutuellement opposées en fonction de leur formalité : d'un côté, les usages formels se polarisent sur les usages de type Éducation et de l'autre, les usages informels se polarisent sur les usages de type Communication et moins sur ceux de type Consommation médiatique.

Cette polarisation des usages formels semble s'expliquer par le fait que les participants suivent tous des cours de français à l'université et parfois dans plusieurs institutions depuis qu'ils sont au Québec, ce qui constitue pour la plupart un changement entre les deux contextes migratoires. Une partie des usages *de type Éducation* liés à leur scolarisation sont nouveaux pour eux et sont intégrés directement du côté de leurs usages formels, de même que d'autres usages (comme les exercices interactifs), auparavant pratiqués de façon davantage informelle, ne sont quasiment plus mobilisés que pour les besoins des cours et deviennent des pratiques davantage formelles pour eux. Il se produit une certaine institutionnalisation de la pratique de l'apprentissage de la langue qui teinte les usages qu'ils font des technologies pour leur *appropriation linguistique*.

D'une manière générale, cette tendance à la polarisation des usages montre que les pratiques formelles et informelles ont tendance à évoluer chacune de leur côté. Cela est d'autant plus visible que les échanges entre formel et informel demeurent limités dans la mesure où les usages *mixtes* (usages partiellement formel et informel chez un même répondant) se concentrent principalement sur deux usages en phase postmigratoire (*envoyer et recevoir des courriels et regarder des vidéos, des films*) et sur deux participants. Dans l'ensemble des parcours d'usages numériques pour l'appropriation du français rapportés, les usages *mixtes* apparaissent limités (n=25), comparativement aux usages demeurant formels ou informels (n=98).

Pour conclure la discussion relative à la phase postmigratoire, l'arrivée de besoins accrus pour les participants, qui s'est traduite par une palette d'usages plus variée et plus homogène en phase postmigratoire, a conduit à une polarisation des usages selon leur type et leur formalité, mais n'a pas conduit à un développement d'usages *mixtes* chez tous dans les mêmes proportions. Il semble que le développement d'usages *mixtes* tient davantage à des dispositions personnelles à les rendre *mixtes* chez les uns, ou au contraire, à les maintenir formels ou informels chez d'autres.

### 5.3 Quelques remarques par types d'usages

Les données recueillies ont permis de faire émerger trois catégories d'usages distinctes (usages *de type Consommation médiatique*, usages *de type Éducation* et usages *de type Communication*). Cette catégorisation semble pertinente à notre étude dans la mesure où les évolutions selon ces types d'usages se sont révélées homogènes. Certaines considérations relatives à ces trois types d'usages se retrouvent peu ou prou dans la littérature du domaine des TIC et migration comme nous le voyons ci-après.

#### *Usages de type Consommation médiatique*

Parmi les usages *de type Consommation médiatique*, particulièrement nombreux aux deux phases de la migration, deux usages se distinguent en ce qu'ils ont trait à des pratiques de recherche d'information. Il s'agit en phase pré migratoire et post migratoire de l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* auquel s'ajoute en phase post migratoire l'usage *planifier des activités culturelles*.

En phase pré migratoire, les participants rapportent l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* en lien avec les besoins rencontrés au cours du processus de préparation à la migration. Cet usage est mobilisé dans le cadre de démarches administratives (Ambassade, Ordre professionnel, statut NAS, recherches d'emploi) et de démarches liées à leurs centres d'intérêts (logement, bonnes affaires, informations personnelles, achats à prévoir). Il est également mobilisé pendant un temps réduit dans le cadre spécifique de la préparation à l'entrevue de sélection du Québec (histoire, géographie, valeurs communes) qui représente une formalité obligatoire dans le processus de migration.

En phase post migratoire, l'usage *planifier des activités culturelles* s'ajoute à l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* et tous deux constituent des pratiques de recherche d'information permettant de répondre à des besoins liés à l'installation et à l'intégration dans leur nouvelle société. À titre d'exemple, ils recherchent de l'information à propos des festivals, des expositions, ou

des évènements à partager avec leur réseau social naissant (usage *planifier des activités culturelles*) ; ou des informations dans le cadre de démarches liées à des institutions locales (Ordre professionnel, Prêts et bourses), ou selon leurs centres d'intérêts personnels (location d'appartement, bénévolat, recherche d'activités pour l'emploi et pour les échanges linguistiques informels) avec l'usage *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...*

Dans la littérature, la recherche d'information est particulièrement étudiée sous l'angle des besoins et des usages (non numériques) des migrants (Caidi *et al.*, 2008), notamment pour faire face à leurs besoins dans leur vie de tous les jours (Caidi *et al.*, 2010). La recherche d'information est présentée comme une pratique centrale dans la mesure où elle permet aux migrants de prendre des décisions éclairées dans un environnement qu'ils ne connaissent pas encore bien (Caidi et Allard, 2005 ; Caidi *et al.*, 2008) et elle évolue aux différents stades de la migration (Caidi *et al.*, 2010).

Plus spécifiquement, en phase prémigratoire, elle permet de commencer à chercher un logement, de trouver des informations à propos de la culture et du gouvernement de la société d'accueil (Caidi *et al.*, 2010 ; Gonzalez Martinez, 2010) ou en phase postmigratoire, elle permet de résoudre un problème spécifique qui se pose, par exemple, un problème lié à la langue, à l'emploi, à la banque, à la santé, etc., ce qui correspond à ce que Savolainen (2008) qualifie de « practical information seeking » (Caidi *et al.*, 2010).

Il s'avère que les usages *chercher des informations sur la santé, l'éducation, l'emploi, les loisirs...* et *planifier des activités culturelles* rapportés par les participants coïncident dans l'ensemble avec les besoins en information exprimés dans la littérature. Au travers des diverses démarches administratives ou personnelles liées à leurs centres d'intérêts, leurs usages reflètent bien les dimensions pratiques de la recherche d'informations. Les participants ont en revanche peu rapporté un type de pratique de recherche d'informations que Savolainen (2008) qualifie de « orienting information seeking », qu'il situe à la phase postmigratoire et dont le but est de comprendre le

nouvel environnement, le mode de vie, la culture, la religion du pays hôte. Pour la majorité des participants, ce type de recherche d'information n'est en effet rapporté de façon manifeste qu'en phase prémigratoire. Cet usage s'est alors produit dans l'objectif de préparer l'entrevue de sélection du Québec et concernait momentanément l'histoire, la géographie, la culture les valeurs communes du Québec et du Canada.

Par ailleurs, les participants combinent différentes technologies et médias et diversifient leurs sources d'information en recourant à la fois à des sources d'information formelles émanant d'institutions, comme les sites web d'agences gouvernementales, ou plus informelles tel que le suggère la littérature (Caidi *et al.*, 2010 ; Fortunati *et al.*, 2012), à l'exception toutefois des réseaux informels personnels (par exemple, les blogues de membre de la famille et d'amis). En effet, les participants ne semblent pas s'appuyer sur un réseau informel personnel francophone pour leurs recherches d'informations. Cela peut paraître plutôt logique en phase prémigratoire puisque leur réseau informel personnel n'est pas francophone, mais cela perdure en phase postmigratoire où en dépit d'un réseau informel francophone qui commence à se développer, ils ne semblent pas y faire appel pour les recherches d'information. À ce titre, Caidi et Allard (2005) précisent que les nouveaux immigrants peuvent ne pas disposer d'un réseau social entièrement développé dès leur arrivée au Canada ou peuvent en avoir un qui pourrait ne pas être adéquat (taille, densité et force des liens) pour faciliter leur transition.

#### *Usages de type Éducation*

*Faire des exercices interactifs* est l'usage le plus répandu et le plus diversifié auprès des migrants adultes interrogés en phase prémigratoire. Celui-ci se manifeste sous la forme d'une large variété d'activités permettant de développer les différentes compétences écrites et orales (exercices de grammaire, conjugaison, vocabulaire, phonétique, mots-croisés, dictées, jeux en ligne). Ces activités sont pratiquées sur des sites internet francophones d'amélioration du français (Apprendre le français avec TV5 Monde), sur des sites internet de préparation aux examens de classement en français

(TCF, TOF), mais aussi sur des CD et DVD d'apprentissage des langues. Le second usage le plus développé auprès des participants à cette phase de la migration est *suivre la francisation en ligne*.

Ces usages variés confirment l'idée proposée par (Collin *et al.*, 2015) selon laquelle les technologies peuvent être pertinentes en phase prémigratoire pour commencer à apprendre la langue du pays d'accueil avant d'entamer la migration dans la mesure où une grande variété d'outils numériques est disponible, allant du simple outil permettant de travailler des compétences linguistiques isolées aux plateformes intégrées proposant des cours complets (Collin et Karsenti, 2012), comme c'est le cas pour la francisation en ligne.

En revanche, en dépit d'une variété et d'une disponibilité de dispositifs technologiques pour l'apprentissage de la langue (Codagnone et Kluzer, 2011 ; Kluzer *et al.*, 2011 ; Spotti *et al.*, 2010), on note que tous les participants ont abandonné la francisation en ligne en phase postmigratoire et ont nettement réduit la variété et la fréquence de leurs exercices interactifs, qui se limitent alors à pratiquer des notions grammaticales dans le prolongement des cours. D'ailleurs, en phase postmigratoire, les autres usages *de type Éducation* se développent également en lien avec ces cours et selon des besoins typiquement académiques (plateforme Moodle, recherches, textes et présentations, dictionnaires) puisque tous les participants sont alors inscrits dans des cours de langue. Il résulte de ces évolutions que les *interactions* développées au travers d'usages numériques en phase prémigratoire sont remplacées en grande partie par des *alteractions* numériques en phase postmigratoire. Cela semble s'expliquer par le fait que leur situation d'immersion et leur scolarisation leur offrent la possibilité de vivre des interactions sans recours aux usages numériques, ce qui n'était pas le cas auparavant.

*Usages de type Communication*



Parmi les usages rapportés par nos participants, les usages *de type Communication* sont très peu présents en phase prémigratoire et mobilisés dans une optique de préparation à la migration, puis ils deviennent très présents en phase postmigratoire et mobilisés dans une visée d'intégration à la société hôte.

Il semble que le thème de la communication en lien avec la migration est principalement étudié selon une dichotomie entre : des usages dans une perspective de « bonding » (à savoir, maintenir des liens avec des membres du pays hôte ou avec la diaspora) ; et des usages dans une perspective de « bridging » (à savoir, créer de nouveaux liens avec la population locale) (Collin *et al.*, 2015). Les usages dans une perspective de « bonding » sont peu pertinents pour notre objet d'étude car ils ne font pas appel à la langue du pays hôte dans notre cas.

En revanche, les résultats pour *l'appropriation linguistique* indiquent chez les participants que les usages de type communication ont exploité le « bridging » de deux façons complémentaires, selon les interlocuteurs avec lesquels ils étaient en contact, comme nous le voyons ci-après.

Un premier « bridging » dans la langue cible avec des locuteurs Québécois natifs débute d'abord pendant la phase de préparation à la migration (courriels) puis se poursuit pendant la phase d'intégration à la société hôte (courriels et transactions). Ces occasions d'*interactions* numériques restent cependant relativement limitées selon les participants. De façon plus large, Amireault (2007) montre que des adultes d'immigration récente peuvent éprouver des difficultés à établir des contacts avec les Québécois francophones, alors même qu'ils le souhaiteraient pour mieux apprendre la langue et s'intégrer à la société.

S'y ajoute un second « bridging » dans la langue cible pour s'intégrer à la société avec des locuteurs issus de diasporas. Ces personnes, d'autres migrants comme eux, constituent le réseau francophone le plus accessible depuis qu'ils sont arrivés et ils communiquent ensemble très régulièrement au moyen de courriels et de clavardage

essentiellement. Comme le précisent Cachia *et al.* (2007), le *Bridging social capital* crée des liens faibles mais authentiques entre diverses communautés, nécessaires à l'intégration dans le contexte des sociétés multiculturelles.

Pour les participants, des usages *de type Communication* pour s'intégrer à la société dans la langue cible se produisent donc à la fois au travers d'échanges avec des francophones natifs et d'échanges avec des réseaux de populations migrantes-locales. Dans ce sens également, Hiller et Franz (2004) s'appuient sur certains usages d'Internet par des post-migrants pour montrer que l'intégration dans leur nouvelle communauté passe par l'élaboration de nouveaux liens avec des personnes à destination, mais aussi d'autres expatriés à destination. L'ensemble de ces résultats invite à nuancer, comme le suggèrent Collin *et al.* (2015), certaines visions dichotomiques qui opposent parfois diasporas et population locale dans les sociétés d'accueil.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Il est possible de retenir de cette étude que l'axe prémigratoire/postmigratoire constitue une articulation particulièrement signifiante pour l'étude des usages numériques pour l'*appropriation linguistique*. Cette articulation autour des deux étapes centrales de la migration est apparue nettement plus signifiante que celle constituée par l'axe formalité/informalité des usages numériques, ces types d'usages se révélant relativement polarisés et laissant peu de place aux usages *mixtes*.

Pour les migrants adultes qui ont participé à cette étude, la traversée de deux contextes de vie différents renvoie à des usages numériques différents qui sont eux-mêmes le reflet de besoins liés à des conditions migratoires en évolution. Ces besoins spécifiquement linguistiques ou liés au processus migratoire en tant que tel participent conjointement à leur *appropriation linguistique*.

La perspective du « connected migrant » proposée par Diminescu (2008) apparaît centrale également dans la perspective de l'évolution des usages numériques pour l'*appropriation linguistique* car elle illustre l'existence, autour de chaque individu migrant, d'un réseau de liens et de pratiques numériques qui peuvent être entretenus, se renouveler et s'intensifier dans la mobilité et la continuité du parcours migratoire.

Au-delà des résultats, la conclusion nous donne l'occasion de revenir sur quelques points positifs et réflexions du point de vue méthodologique, de faire état de certaines

limites et d'esquisser quelques pistes de recherches futures, ce que nous faisons dans les paragraphes qui suivent.

#### Points positifs et remarques liées à la méthodologie

Les entrevues participatives se sont révélées particulièrement adaptées pour invoquer et pour évoquer les nombreuses dimensions des usages numériques pour l'*appropriation linguistique*. Elles ont encouragé la participation active des participants, ont souvent permis de recueillir des témoignages détaillés, en particulier des pratiques informelles, alors que cela pouvait à priori sembler plus difficile que l'identification de pratiques formelles. Ces entrevues participatives ont duré approximativement deux heures chacune sans que les participants se soient déclarés fatigués et alors que l'entrevue nécessitait pour eux de parler beaucoup dans une langue seconde qu'ils ne maîtrisent pas encore parfaitement. Il semble que l'avantage principal de cette approche est de permettre clarification, synthèse et objectivation des données tout au long du processus, réduisant probablement les risques d'interprétation erronée par la suite puisque les données sont co-construites. Toutefois, cette étude n'est pas sans limites.

#### Limites

Les participants ne sont pas forcément représentatifs des migrants adultes et il n'y a pas de généralisation à attendre de ces résultats, ce qui n'est toutefois pas la prétention d'une étude multicas. Pour des raisons méthodologiques, l'échantillonnage intentionnel nous a conduit à sélectionner des participants présentant des compétences avérées d'un point de vue technologique et linguistique en français et attestant d'une immigration relativement récente au Québec. De plus, ces participants sont tous inscrits dans une école de langues pour y apprendre le français langue seconde, ce qui n'est pas le cas de tous les migrants (Adami, 2012).

Ces résultats ne sont donc pas généralisables pour diverses raisons. Tout d'abord, les participants sont particulièrement éduqués or, dans une étude portant sur l'inclusion de migrants dans les villes canadiennes, Papillon (2002) montre que des migrants ayant des niveaux significatifs de capital humain peuvent vivre un processus d'inclusion plus simple que d'autres. Leur niveau d'éducation offre des conditions favorables à leur intégration en général, mais aussi à leur utilisation des technologies. Dans une revue de la littérature sur les motivations d'utilisation des TIC par les migrants, Acharya (2016) précise que les migrants hautement qualifiés qui veulent recevoir une éducation dans le pays hôte sont plus susceptibles d'adopter des TIC par rapport aux migrants présentant des niveaux d'études moyen ou faible. Les participants sont précisément inscrits dans un cours de langue et leur niveau en français favorise leurs usages dans la langue cible comparativement à d'autres migrants. À ce propos, Acharya (2016) indique que le fait d'avoir une compétence linguistique limitée dans la langue du pays hôte influence négativement l'adoption des TIC. Par ailleurs, les participants rapportent des interactions en français au travers d'expériences communautaires à Montréal or, dans une étude sur les usages d'Internet par les migrants, Chen (2010) montre que des immigrants plus actifs dans la communication interpersonnelle sont plus susceptibles de communiquer avec les populations locales via Internet dans la langue du pays hôte. Ces éléments montrent que les participants de notre étude sont susceptibles de réunir un ensemble de conditions particulièrement favorables à leur adaptation à la société hôte et à leur utilisation des technologies et de la langue-cible. Ils présentent des profils favorisés pour développer des usages numériques pour leur *appropriation linguistique*. Des migrants moins qualifiés auraient sans doute développé moins d'usages ou d'autres usages des technologies pour leur *appropriation linguistique*.

Une autre limite consiste en une durée d'observation relativement limitée sur le terrain (deux rendez-vous pour les observations participantes pour chacun des participants), même si la saturation des données a semblé rapidement atteinte. De plus, les observations ont eu lieu uniquement en phase postmigratoire pour des raisons

logistiques. La phase pré-migratoire n'a donc pas été étudiée autant en profondeur que la phase post-migratoire.

#### Pistes de recherches futures

La migration et l'*appropriation linguistique* étant tous deux des processus, pour saisir leurs évolutions, il semble que l'on gagne à les étudier dans le temps, en termes de parcours. De plus, les dimensions liées à ces parcours sont nombreuses et variées, ce qui implique idéalement de les étudier de façon systémique. Ainsi, Caidi et Allard (2005) et Caidi *et al.* (2010) recommandent une analyse holistique pour appréhender le rôle de l'information aux différents stades de l'intégration des migrants à la société adoptée (pre-migration stage / immediate stage / intermediate stage / integrative stage) afin d'établir un continuum qui tienne compte de l'évolution des besoins éprouvés par les migrants (Caidi *et al.*, 2010). Hiller et Franz (2004) indiquent également des variations d'usages chez des migrants adultes entre les différentes phases de la migration (Pré-migrant / Post-migrant / Settled migrant). En ce sens, même si elles sont plus difficiles à réaliser, des études longitudinales pré/post/post-post migratoires paraissent particulièrement appropriées à l'étude des usages numériques pour l'*appropriation linguistique*.

Notre analyse s'est plus particulièrement concentrée sur les points de convergence entre les cas (les participants), en favorisant les usages les plus homogènes et les tendances générales. Cependant, des variations plus fines apparaissent parfois entre les participants, notamment au plan des usages formel/informel et des usages *mixtes*. Il semble alors que ces variations pourraient être intéressantes à étudier à une échelle individuelle, notamment dans le but de dégager des profils d'utilisateurs numériques issus de l'immigration récente, ce qui n'a pas été le parti pris dans le cadre de cette étude. Dans cette perspective, il conviendrait en premier lieu de veiller à recruter des immigrants présentant des caractéristiques différentes, en termes d'âge, de provenance géographique, de compétence linguistique, de niveau d'étude, etc.

Au vu de ces pistes de recherches futures, notre étude constitue une phase initiale et nécessaire ayant permis de dégager plusieurs points d'intérêt concernant les usages numériques des migrants pour leur *appropriation linguistique*, qu'il conviendrait d'approfondir dans de futures recherches.

## RÉFÉRENCES

- Acharya, B. B. (2016). A Systematic Literature Review on Immigrants' Motivation for ICT Adoption and Use. *International Journal of E-Adoption (IJE)*, 8(2), 34-55.
- Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.
- Adami, H. et Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Adami, H. (2012). Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 51-87). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Adami, H. (2012b). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2(29), 9-44.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* (Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal).  
Récupéré de :  
[http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1503485774213~875](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1503485774213~875)
- Beacco, J. C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de :  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp)
- Borkert, M., Cingolani, P. et Premazzi, V. (2009). *The State of the Art of Research in the EU on the Uptake and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities (IEM)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Brogère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.



- Cachia, R., Kluzer, S., Cabrera, M., Centeno, C. et Punie, Y. (2007). *ICT, Social Capital and Cultural Diversity*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Caidi, N. et Allard, D. (2005). Social inclusion of newcomers to Canada: An information problem? *Library & Information Science Research*, 27(3), 302-324.
- Caidi, N., Allard, D. et Dechief, D. (2008). *Information Practices of Immigrants to Canada: A Review of the Literature*. Unpublished Report to Citizenship and Immigration Canada. Récupéré de : [https://www.academia.edu/1288629/Information\\_Practices\\_of\\_Immigrants\\_to\\_Canada\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literature](https://www.academia.edu/1288629/Information_Practices_of_Immigrants_to_Canada_A_Review_of_the_Literature)
- Caidi, N., Allard, D. et Quirke, L. (2010). Information practices of immigrants. *Annual review of information science and technology*, 44(1), 491-531.
- Calinon, A. S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, (2), 27-40.
- Charte de la langue française (1977). Publications Québec. Récupéré le 1 août 2017 de : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- Chen, W. (2010). Internet-usage patterns of immigrants in the process of intercultural adaptation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 387-399.
- Chevalier, J.M. et Buckles, D.J. (2008). *SAS<sup>2</sup>: A Guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*. Ottawa, Canada : Sage Publications.
- Codagnone, C. et Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Publication Office of the European Union.
- Collin, S., et Karsenti, T. (2012). Facilitating linguistic integration of immigrants: an overview of ICT tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 243-251.
- Collin, S., Karsenti, T. et Calonne, O. (2015). Migrants' Use of Technologies : An Overview of Research Objects in the Field. *Journal of Technologies and Human Usability*, 10(3-4), 15-29.
- Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California : Sage.

- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11-59.
- De Hoyos, M., Green, A., Barnes, S. A., Behle, H., Baldauf, B. et Owen, D. (2013). *Literature Review on Employability, Inclusion and ICT, Part 2: ICT and Employability* (No. JRC78601). Joint Research Centre. Seville : Publications Office of the European Union. Récupéré de : <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC78601>
- Diminescu, D. (2008). The connected migrant: an epistemological manifesto. *Social Science Information*, 47(4), 565-579.
- Driessen, M., van Emmerik, J., Fuhri, K., Nygren-Junkin, L. et Spotti, M. (2011). ICT Use in L2 Education for Adult Migrants. *A qualitative study in the Netherlands and Sweden*. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fortunati, L., Pertierra, R. et Vincent, J. (2012). *Migration, diaspora and information technology in global societies*. New-York : Routledge.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Gonzalez Martinez, E. (2010). The Role of Information in Contemporary Migration. More Sources but Less Informed. *Migration and Network Society. MNS*. Récupéré de : <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/1282>
- Haché, A., Rissola, G., Le Corvec, A. et Willem, C. (2009). Migrants, ethnic minorities and ICT. Inventory of good practices in Europe that promote ICT for socio-economic integration in culturally diverse contexts. *Institute for Prospective Technological Studies*. Récupéré de : [http://www.lmi.ub.es/bridgeit/documents/Bridge\\_IT\\_Good\\_Practices\\_final.pdf](http://www.lmi.ub.es/bridgeit/documents/Bridge_IT_Good_Practices_final.pdf)
- Hamel, J.-Y. (2009). *Information and Communication Technologies and Migration. Human Development Research Paper 2009/39*. New York: United Nations Development Programme.
- Hepp, A., Bozdag, C. et Suna, L. (2012). Mediatized migrants: Media cultures and communicative networking in the diaspora. Dans Fortunati, L., Pertierra, R. et Vincent, J. (dir.), *Migrations, diaspora, and information technology in global societies* (p.172-188). New-York : Routledge.

- Hiller, H. H. et Franz, T. M. (2004). New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora. *New Media and Society*, 6(6), 731-752.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec : ERPI.
- King, R. (2012). Theories and Typologies of migration: an Overview and a Primer. Willy Brandt Working Paper No. 3/12. Malmo : International Migration and Ethnic Relations, Malmo University.
- Kluzer, S., Ferrari, A. et Centeno, C. (2009). ICT for learning the host country's language by adult migrants in the EU. Sevilla, Spain. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, European Commission. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Kluzer, S., Ferrari, A. et Centeno, C. (2011). Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses. Policy Report. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>e</sup> éd.)*. Montréal : Guérin.
- Lapierre-Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec, Recension des écrits*, Gouvernement du Québec, CSLF. Montréal : Conseil supérieur de la langue française.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. et Colley, H. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre : University of Kent. Récupéré de : <https://kar.kent.ac.uk/id/eprint/4647>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. et Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and development review*, 19(3), 431-466.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- MICC (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Récupéré de : <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>
- MIDI (2015). *Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion*. Direction générale de l'énoncé de politique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Récupéré de : [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH\\_ConsultationMIDI\\_Politique.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf)
- Nedelcu, M. (2009). Du brain drain à l'e-diaspora : vers une nouvelle culture du lien à l'ère du numérique. *tic&société*, 3(1-2), 152-173.
- Papillon, M. (2002). *Immigration, diversity and social inclusion in Canada's cities*. Canadian Policy Research Networks.
- Petit, V. (2000). Les migrations internationales. Dans Charbit, Y. *La population des pays en développement* (p. 99-129). Paris : La Documentation Française.
- Piché, V. (2013). Les théories migratoires contemporaines au prisme des textes fondateurs. *Population*, 68(1), 153-178.
- Proulx, S. (2008). Des nomades connectés : vivre ensemble à distance. *Hermès, La Revue*, (51), 155-160.
- Ralalatiiana, M. C. (2014). Trajectoires langagières de femmes immigrantes au Québec : étude qualitative auprès de femmes inscrites en francisation (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec). Récupéré de : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5980>
- Savolainen, R. (2008). *Everyday information practices: a social phenomenological perspective*. Plymouth, UK: Scarecrow Press.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Spotti, M., Kluzer, S. et Ferrari, A. (2010). *ICT for L2 Acquisition by Adult Migrants: Results from a Comparative Study in the Netherlands and Sweden*. Paper presented at the ICT for Language Learning, Florence, Italy. Récupéré de : [https://www.researchgate.net/profile/Max\\_Spotti/publication/241868840\\_ICT\\_for\\_L2\\_acquisition\\_by\\_adult\\_migrants\\_Results\\_from\\_comparative\\_study\\_in\\_the\\_Netherlands\\_and\\_Sweden/links/566eb95108ae430ab5003431.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Max_Spotti/publication/241868840_ICT_for_L2_acquisition_by_adult_migrants_Results_from_comparative_study_in_the_Netherlands_and_Sweden/links/566eb95108ae430ab5003431.pdf)

Statistiques Canada (2016). *150 ans d'immigration au Canada*. Récupéré de :  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-630-x/11-630-x2016006-fra.htm>

Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux. Dans Adami, H. et Leclercq, V. (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation* (p. 23-50). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013). *International Migration Report 2013*. New-York: United Nations.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3e édition). Thousand Oaks, CA: Sage.

## ANNEXE 1

### PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Participant (Pseudonyme)	Âge	Sexe	Pays d'origine	Arrivée au Québec	Nombre d'années d'utilisation d'Internet	Niveau scolaire
P 1	31 ans	Homme	Libye	Octobre 2014	16 années	Baccalauréat
P 2	33 ans	Femme	Colombie	Janvier 2014	16 années	Baccalauréat
P 3	39 ans	Femme	Iran	Juin 2014	22 années	Maîtrise
P 4	33 ans	Femme	Iran	Mai 2014	18 années	Baccalauréat
P 5	27 ans	Homme	Colombie	Août 2014	18 années	Baccalauréat













## ANNEXE 2

### PROTOCOLE DES ENTREVUES PARTICIPATIVES

**Pré-entrevue : « Parlons de vous et de votre utilisation des technologies dans la vie de tous les jours »**




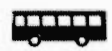



1. Âge : _____	2. Sexe : _____	3. Pays d'origine ? _____
4. Quand êtes-vous arrivé(e) au Québec ?	année : _____	mois : _____
5. Avez-vous des enfants ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Si oui, combien ? _____	Sont-ils avec vous au Québec ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
6. Quel est votre niveau de scolarité ?	<input type="checkbox"/> Études primaires <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires <input type="checkbox"/> Diplôme d'études professionnelles ou collégiales (CEGEP) <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Post-doctorat	
7. Depuis quand utilisez-vous Internet ?	<input type="checkbox"/> Préscolaire (avant 6 ans) <input type="checkbox"/> 1 <sup>er</sup> cycle de l'école primaire (6-7 ans) <input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> cycle de l'école primaire (8-9 ans) <input type="checkbox"/> 3 <sup>e</sup> cycle de l'école primaire (10-11 ans) <input type="checkbox"/> 1 <sup>er</sup> cycle de l'école secondaire (12-14 ans) <input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> cycle de l'école secondaire (15-18 ans) <input type="checkbox"/> Études post-secondaires (17 ans et plus)	

« Parmi ces technologies, lesquelles utilisez-vous depuis que vous êtes au Québec ? Et quand ? »

Au Québec 	Tous les jours 	Plusieurs fois par semaine 	Plusieurs fois par mois 	Plusieurs fois par an 	Rarement ou jamais 
Ordinateur de bureau 					
Ordinateur portable 					
Internet sur ordinateur 					
Tablette 					
Téléphone portable avec accès internet 					
Téléphone portable sans accès internet 					













« Dans quels lieux utilisez-vous ces technologies au Québec ? »



Maison 	École 	Bibliothèque 	Transports 	Travail 	Bar, Cybercafé 	Sorties,loisirs 










« Parmi ces technologies, lesquelles utilisez-vous dans votre pays d'origine ? Et quand ? »

Dans votre pays d'origine 	Tous les jours 	Plusieurs fois par semaine 	Plusieurs fois par mois 	Plusieurs fois par an 	Rarement ou jamais 
Ordinateur de bureau 					
Ordinateur portable 					
Internet sur ordinateur 					
Tablette 					
Téléphone portable avec accès internet 					
Téléphone portable sans accès internet 					

« Dans quels lieux utilisez-vous ces technologies dans votre pays d'origine ? »



Maison 	École 	Bibliothèque 	Transports 	Travail 	Bar, Cybercafé 	Sorties,loisirs 

« Maintenant, comparons votre utilisation des technologies »

Entre votre pays d'origine...



...et le Québec



« Qu'est-ce qui a changé ? »

« Qu'est-ce qui est resté identique ? »

« Pourquoi ? »

« Accès ? / Usages ? / Lieux d'utilisation ? »

Photo de la phase pré

Photo de la phase post

Photo des deux phases ensemble

« À partir de maintenant, nous parlons seulement de votre utilisation des technologies,  
pour **APPRENDRE** ou pour **PRATIQUER le FRANÇAIS** »

**USAGES NUMERIQUES EN FRANÇAIS SEULEMENT !!!**

<b>Utiliser des sites du gouvernement</b> (pour apprendre la langue...)	<b>Suivre des cours à distance</b> (ou des logiciels...)	<b>Faire des exercices</b> (en ligne)	<b>Utiliser un dictionnaire</b> (ou une encyclopédie)	<b>Utiliser des outils de traduction</b>	<b>Faire des recherches</b> (école, travail...)	<b>Rédiger des textes, des présentations</b> (école, travail...)
--	---	--	--	--	--	---

<b>Regarder des vidéos</b> (vidéo, films...)						
---	--	--	--	--	--	--

« D'autres utilisations des technologies, pour **APPRENDRE** ou pour **PRATIQUER le FRANÇAIS ?** »

<b>Lire les nouvelles</b> (journaux, magazines...)	<b>Écouter la radio</b> (ordinateur, tablette, téléphone...)	<b>Regarder la télévision</b> (ordinateur, tablette, téléphone...)	<b>Regarder des vidéos</b> (vidéo, films...)	<b>Faire des transactions</b> (achats en ligne, banque, services, ...)	<b>Envoyer et recevoir des courriels</b>	<b>Clavarder</b> (Msn Messenger, Yahoo Messenger...)
---	---	---	---	---	--	---

<b>Utiliser un blogue / forum de discussion</b> (donner son opinion, Twitter...)	<b>Participer à des sites de réseaux sociaux</b> (Facebook...)	<b>Jouer à des jeux en ligne</b>	<b>Regarder des vidéos</b> (vidéo, films...)	<b>Chercher des informations</b> (santé, éducation, emploi, loisirs etc.)	<b>Planifier des activités culturelles</b> (cinéma, concert, expositions, sorties, etc.)	<b>Envoyer et recevoir des courriels</b>
---	---	----------------------------------	---	--	---	--

<b>Téléphoner, faire des appels vidéo</b> (webcam, Skype...)						
---	--	--	--	--	--	--

« Des utilisations des technologies, pour vos besoins ou pour un professeur ? Ou pour les deux ? »

Mon Initiative	Initiative professeur	Mon Initiative	Initiative professeur	Mon Initiative	Initiative professeur	Mon Initiative	Initiative professeur
----------------	-----------------------	----------------	-----------------------	----------------	-----------------------	----------------	-----------------------

Déplacer les fréquences vers les usages.

Autant que possible, réaffecter les usages vers les lieux d'utilisation respectifs.

Au besoin, enlever des éléments ou en ajouter d'autres (parmi les pictos déjà vus)

Essayer de détailler les usages – comment vous faisiez ? Par exemple ?

Mettre les usages dans une progression chronologique dès que des étapes sont identifiées.

Au besoin, dupliquer de usages entre pré et post si ils durent et ont changé d'intensité ou de lieux d'utilisation.

Tracer des liens entre les usages et entre les phases pré- et post-.

« Maintenant, comparons votre utilisation des technologies pour apprendre et pratiquer le français »

Entre votre pays d'origine...



...et le Québec



« Qu'est-ce qui a changé ? »

« Qu'est-ce qui est resté identique ? »

« Pourquoi ? »

« Accès ? / Usages ? / Lieux d'utilisation ? »

Photo de la phase pré

Photo de la phase post

Photo des deux phases ensemble

**« Merci ! C'est fini pour aujourd'hui »**

**En fonction de vos réponses,  
pouvons-nous prendre les prochains rendez-vous ?**

## ANNEXE 3

### PROTOCOLE DES OBSERVATIONS PARTICIPANTES



#### Grille d'observation participante

*Parcours d'usages numériques pour l'appropriation linguistique en français langue seconde de migrants adultes.*

**CONSIGNES :** *Rappeler que l'identité de chacun des participants demeure strictement confidentielle, que les résultats ne seront utilisés que pour les fins de la recherche, qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et que les participants peuvent interrompre l'étude à tout moment sans avoir à se justifier. Demander si la personne accepte l'enregistrement pour des fins pratiques, sachant que les enregistrements seront détruits dès que les notes d'observations seront complétées.*

**REMARQUES :** *Les notes seront consignées dans un carnet d'observations qui s'en tient à noter les événements tels qu'ils se produisent. Un second carnet permet de consigner séparément des notes théoriques au sujet de toutes réflexions, interprétations, questions ou déductions lorsqu'elles se produisent.*

**Matériel apporté par le participant :**

- matériel technologique personnel ou utilisé de façon habituelle si l'observation se déroule hors du domicile (ordinateur, tablette, smartphone, ...).

**Durée prévue :**

- une heure pour chaque observation, mais peut varier dépendamment du niveau linguistique et technologique du participant.

**Protocole d'observation des usages technologiques pour l'appropriation linguistique :**

- le participant est face à l'ordinateur (ou autre appareil), dont aucune fenêtre n'est ouverte

- démarrage de l'enregistrement audio

- chercheur : « Quand avez-vous utilisé un ordinateur (ou autre) pour la dernière fois pour apprendre le français ou pour le pratiquer ? Hier ? La semaine dernière ? C'était où ? Et vous l'avez utilisé pour faire quoi? »

- le participant mentionne un premier usage technologique (ex. chercher l'orthographe d'un mot)

- chercheur : « Montrez-moi comment vous avez fait ça. »

- le participant utilise l'ordinateur (ou autre) et explique au fur et à mesure son activité technologique

- Chercheur : « Qu'est-ce que vous faites d'autre habituellement quand vous utilisez l'ordinateur (ou autre) pour apprendre le français ? »

- le participant mentionne un deuxième usage

- chercheur : « Montrez-moi comment vous faites ça. »

- le participant utilise l'ordinateur (ou autre) et explique au fur et à mesure son activité technologique

- Etc.

- chercheur : « Pour finir, vous rappelez-vous d'autres usages technologiques qui n'étaient pas volontairement destinés à pratiquer le français, mais qui vous ont permis de le faire ?

## **La fin de la rencontre**

Remerciements et confirmation du rendez-vous suivant.

Heure de départ (comment les échanges se sont-ils terminés ?).

Propos informels échangés s'ils sont significatifs.

Retranscription le plus tôt possible pour compléter les notes.

Des notes seront prises systématiquement sous forme d'annotations pour chacun des usages :

- description des tâches effectuées,
- type d'usage et adresse url visitée
- description de l'étendue linguistique sollicitée (CE-CO-PE-PO),
- description des interactions ou alteractions,
- commentaires du participant à l'aide de mots clés.

En plus des notes concernant l'observation des usages, de brèves notes seront prises :

- description du lieu de rencontre, de l'ambiance, du comportement du participant.

## ANNEXE 4

### SUPPORT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

#### **Informations utiles**

Projet : *Parcours d'usages numériques pour l'appropriation linguistique en français langue seconde de migrants adultes.*

Recrutement des participants, mardi 29 septembre :  
· dans la classe de Juliane Bertrand à 9 h 30 (V1650)  
· dans la classe de Lahcen Elghazi à 18 h 00 (V3445)  
· dans la classe de Djaouida Hamdani à 19 h 15 (V3830)

#### **Déroulement :**

1. présentation : nom + étudiant à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM + auxiliaire de recherche sur le numérique en éducation

2. présentation du projet à toute la classe :

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à mieux comprendre l'apport des technologies pour l'appropriation du français par les migrants à Montréal.

S'il y a des mots ou des informations que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

Ce projet est réalisé par moi et supervisé par un chercheur de l'UQAM (Simon Collin).

Je suis à la recherche d'apprenants adultes en FLS pour participer selon ces critères :

- vous utilisez régulièrement des technologies
- et vous êtes arrivés au Québec depuis environ un an ou même moins.



Pour vous, cela consistera à :

- a) Participer à une première entrevue individuelle où je vous poserai des questions sur votre utilisation des technologies au Québec et dans votre pays d'origine. Cette entrevue prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure sont à convenir avec moi.
- b) Puis, vous me rencontrerez pour trois rendez-vous d'une heure environ, un rendez-vous par semaine. Vous me montrerez comment vous utilisez les technologies pour vous approprier le français (Québec et pays d'origine).

Ces rendez-vous auront lieu à votre domicile et dans d'autres lieux où vous utilisez habituellement les technologies. Ces lieux, ainsi que les heures de nos rendez-vous seront à convenir avec moi.

Au total, cela prendra environ 4 h de votre temps.

**Il est important de noter que votre participation au projet est volontaire, anonyme et strictement confidentielle.**

**Les avantages de participer à ce projet de recherche sont nombreux, par exemple :**

- Pratiquer le français avec un(e) francophone
- Discuter de thèmes et de sujets qui vous touchent : l'utilisation des technologies et l'appropriation du français par les migrants
- Contribuer à la recherche pour améliorer l'intégration des immigrants

**Est-ce que vous avez des questions ?**

**Y a-t-il des personnes intéressées ?**

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter, mes coordonnées sont sur la feuille que je vais vous faire passer.

Merci beaucoup pour votre participation et pour votre contribution à la recherche.



## ANNEXE 5

### CALENDRIER DE LA COLLECTE DE DONNÉES

#### Rendez-vous des entrevues participatives.

Participant	Lieu	Date	Heure et durée
P 1	Bureau à l'université	vendredi 16/10/2015	14h30 à 16h30
P 2	Bureau à l'université	lundi 19/10/2015	12h à 14h
P 3	Bureau à l'université	mercredi 14/10/2015	16h30 à 18h00
P 4	Bureau à l'université	mercredi 21/10/2015	11h à 12h30
P 5	Bureau à l'université	jeudi 22/10/2015	9h à 11h

#### Rendez-vous des observations participantes.

Participant	Lieu	Date	Heure et durée	Technologies utilisées
P 1	Domicile	vendredi 23/10/2015	16h30 à 17h30	Ordinateur portable + smartphone
P 1	Indigo Café	vendredi 6/11/2015	16h à 17h	Ordinateur portable + smartphone
P 2	Domicile	vendredi 23/10/2015	13h30 à 14h30	Ordinateur portable + smartphone
P 2	Laboratoire informatique de l'université	mardi 10/11/2015	13h à 14h	Ordinateur de bureau + smartphone
P 3	Domicile	mercredi 21/10/2015	16h à 17h	Ordinateur portable + smartphone
P 3	Laboratoire informatique de l'université	mercredi 11/11/2015	15h30 à 16h30	Ordinateur de bureau + smartphone
P 4	Domicile	mercredi 28/10/2015	11h à 12h	Ordinateur portable + smartphone
P 4	Bibliothèque archives nationales du Québec	vendredi 13/11/2015	12h30 à 14h	Smartphone
P 5	Domicile	mercredi 28/10/2015	15h30 à 16h30	Ordinateur portable + smartphone
P 5	Laboratoire informatique de l'université	mercredi 04/11/2015	15h à 16h	Ordinateur de bureau + smartphone

## ANNEXE 6

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

*Parcours d'usages numériques pour l'appropriation linguistique  
en français langue seconde de migrants adultes.*

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à mieux comprendre l'apport des technologies pour l'appropriation du français par les migrants à Montréal. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

#### IDENTIFICATION:

Chercheur responsable du projet : Olivier CALONNE

Tél : (514) 918-1204

Département, centre ou institut : Département de didactique des langues

Adresse postale : Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8

Adresse courriel : [calonne.olivier@courrier.uqam.ca](mailto:calonne.olivier@courrier.uqam.ca)

Co-chercheur : Simon COLLIN ([collin.simon@uqam.ca](mailto:collin.simon@uqam.ca))

#### OBJECTIFS DU PROJET :

Ce projet a pour *objectif général* de mieux comprendre l'apport des technologies pour l'appropriation linguistique des migrants en français langue seconde à Montréal.

**PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:**

Votre participation est requise pour une entrevue qui prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le chercheur. Puis, vous rencontrerez le chercheur pour trois rendez-vous successifs d'une heure environ, au rythme de un rendez-vous par semaine. Un rendez-vous aura lieu à votre domicile et les deux autres dans les autres lieux où vous utilisez habituellement les technologies. Les lieux, ainsi que les heures, seront à convenir avec le chercheur.

Ces entrevues seront enregistrées audio numériquement avec votre permission. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

**AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'apport des technologies pour l'appropriation linguistique des migrants. Vous pourrez également bénéficier de cette occasion pour pratiquer le français avec un locuteur francophone. Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Vous pouvez aussi demander une pause à tout moment lors de l'entrevue et des rendez-vous. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin aux entrevues s'il estime que votre bien-être est compromis.

**ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de cette entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet et du co-chercheur. Votre nom ne sera jamais divulgué.

Le matériel de recherche (fichier numérique et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au bureau du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les fichiers numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que

par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Il est entendu que vous ne recevrez aucune compensation pour votre contribution au projet.

#### DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Olivier CALONNE, responsable de la recherche  
Numéro de téléphone : 514 918-1204  
calonne.olivier@courrier.uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à **CIEREH@UQAM.CA**

#### REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

## SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

J'accepte de participer à une entrevue et ensuite aux trois rendez-vous :

 Oui     Non

Signature du participant :

Date :

Signature du responsable du projet :

Date :

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.*

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**