

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES D'IMMIGRANTS CRÉOLOPHONES PEU
SCOLARISÉS DANS UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE
SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE, CONCENTRATION EN SCIENCES COGNITIVES

PAR

JUDITH AFRICOT

JANVIER 2026

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.12-2023). 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

Je remercie ma direction de recherche, Daphnée Simard, pour son accompagnement très soutenu qu'elle m'a offert durant la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également mes lectrices, Suzie Beaulieu et Marine Le Mene Guigoures, pour leurs commentaires constructifs.

Je remercie l'État haïtien, la Fondation Toya et l'institut Haïtien des Droits de l'Homme pour leurs supports administratifs et financiers.

Un merci spécial à ma famille pour leur encouragement et leur soutien, à mes amis et collègues pour leur précieuse aide et à toutes les personnes qui m'ont encouragé tout au long de ce parcours et qui ont rendu cette aventure possible.

Un merci spécial à la maison Sam-X et le centre Rond-Point Carrefour Jeunesse et Emploi pour leur collaboration à cette étude.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	8
2.1 Représentation : vers une définition.....	8
2.2 Langue, objet de représentations : représentations linguistiques	9
2.3 Lieu d’observation des représentations linguistiques.....	10
2.4 Immigrant adulte et apprentissage du français langue seconde	12
2.5 Scolarisation et représentations linguistiques	14
2.6 Réalité linguistique et scolaire des créolophones haïtiens	15
2.6.1 Aspect linguistique.....	15
2.6.2 Aspect social et migratoire.....	16
CHAPITRE 3 RECENSION DES ÉCRITS.....	19
3.1 Représentations, apprentissage d’une langue seconde et influence du milieu	19
3.1.1 Maraillet (2005)	19
3.1.2 Kucharczyk et Szymankiewicz (2020)	20
3.1.3 Nassima (2021).....	20
3.1.4 Levasseur (2020).....	21
3.2 Représentation et niveau de scolarité.....	22
3.2.1 Fleuret et Armand (2012).....	22
3.2.2 Petitjean (2009).....	23
3.2.3 Trannoy (2016)	24
3.3 Synthèse et question de recherche.....	25
CHAPITRE 4 MÉTHODE.....	29
4.1 Devis de l’étude	29

4.2	Critères de qualité et positionnement de la chercheuse.....	29
4.3	Instrument de mesure	31
4.4	Recrutement pour l'étude.....	33
4.4.1	Recrutement pour la mise à l'essai du questionnaire	33
4.4.2	Modification du questionnaire	34
4.4.3	Recrutement pour l'étude principale.....	34
4.5	Présentation des participantes	35
4.6	Procédure pour la collecte de données	42
4.7	Traitement et analyse des données.	43
4.7.1	Théorisation ancrée	43
4.7.2	Procédure d'analyse : adaptation de la théorisation ancrée	44
CHAPITRE 5 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES DONNÉES		47
5.1	Représentations portées à l'égard des langues	47
5.1.1	Compréhension de la notion d'égalité entre les langues.....	47
5.1.1.1	Toutes les langues sont égales	48
5.1.1.2	Toutes les langues ne sont pas égales	48
5.1.2	Perception du créole haïtien.....	50
5.1.2.1	Rapport des immigrantes haïtiennes de notre étude avec leur langue première	51
5.1.2.2	Maîtrise de la langue première.....	51
5.1.2.3	Usage de la langue première	51
5.1.2.4	Langue, symbole d'identité.....	53
5.1.2.5	Connaissance de leur langue dans la communauté d'accueil	55
5.1.2.6	Langue, expression d'un état d'être	56
5.1.3	Images portées sur les langues	58
5.1.3.1	Langue et utilité	58
5.1.3.2	Langue et beauté	60
5.1.4	Ouverture à la diversité linguistique	61
5.1.4.1	Pourquoi apprendre une nouvelle langue.....	62
5.1.4.2	Rapport avec le français langue seconde	64
5.2	Relation spatio-temporelle des représentations linguistiques	65
5.3	Relation entre représentations linguistiques et niveau de scolarité.....	66
5.4	Mise en relation des différentes catégories de représentations linguistiques	68
5.5	Réponse à notre question de recherche	70
CHAPITRE 6 DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS		72
6.1	Représentations portées à l'égard des langues	72
6.2	Représentations linguistiques et apprentissage d'une langue seconde.....	76
6.3	Représentations linguistiques et influence du milieu.....	77
6.4	Représentations linguistiques et niveau de scolarisation	77
6.5	Pistes de recherche	78

CONCLUSION	80
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	82
ANNEXE B NOTES DE L'ENQUÊTRICE	84
ANNEXE C PROTOCOLE DE LA COLLECTE DE DONNÉES	86
ANNEXE D GUIDE DE L'ENTRETIEN REVU APRÈS ESSAI DU QUESTIONNAIRE	88
RÉFÉRENCES.....	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Synthèse des études recensées.....	26
Tableau 4.1 Synthèse des informations à propos des participantes.....	40

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Mise en relation des différentes catégories	69
--	----

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CRISH : Centre de recherche intégrée et scientifique d'Haïti

ÉLODIL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

MICC : ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles

MIFI : ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

PAIALeL : personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons voulu décrire les représentations linguistiques portées par des immigrants créolophones peu scolarisés, dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené une étude qualitative à laquelle huit ($N=8$) immigrantes adultes venues d'Haïti ayant entre trois et huit années de scolarisation ont participé. Nos données ont été recueillies à l'aide d'entretiens individuels, semi-dirigés. Nous nous sommes inspirés des travaux de Harter (1999) et de Fleuret et Armand (2012) pour construire un questionnaire constitué de 25 items et adapté à notre groupe de participants. Dans la première partie du questionnaire, nous avons cherché à mieux connaître nos participantes en leur demandant des informations concernant leur âge et leurs profils linguistiques, scolaires et migratoires. Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons abordé les représentations linguistiques touchant leur langue première et les langues de manière générale. Nos données ont été analysées suivant les principes de la méthode de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; adaptée par Laperrière, 1997; Paillé, 1994).

Les résultats de nos analyses ont montré que les participantes peu scolarisées de notre étude possèdent des représentations linguistiques selon lesquelles les langues et leur apprentissage sont nécessaires pour leur besoin d'intégration dans la nouvelle communauté, d'être autonomes dans les prises de parole, de travailler et de pouvoir communiquer dans des situations variées. Nous avons également constaté que les participantes qui sont arrivées dans la province de Québec depuis plusieurs années veulent maintenant apprendre à lire et à écrire, même après plus de 20 ans sur le territoire, dans le but de satisfaire le besoin d'apprendre. Concernant leur langue première, nos participantes sont émotionnellement attachées à leur langue, qu'elles considèrent comme étant leur identité.

Mots clés : Représentations linguistiques, immigrants peu scolarisés, apprentissage d'une langue seconde, diversité linguistique, langue première.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, le Québec accueille un bon nombre d'immigrants qui, pour la plupart, sont *peu scolarisés*, caractérisés par une fréquentation scolaire de six années ou moins dans leur pays d'origine (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, MIFI, 2022). Certains chercheurs ont porté leur regard sur cette population qui fait face au défi de l'apprentissage du français langue seconde et de la littératie (Fortier, Beaulieu et Amireault, 2021). Ces chercheurs ont soulevé l'importance de travailler auprès de cette population afin de mieux comprendre leurs bagages linguistiques et culturels qui pourraient influencer leur apprentissage de la langue et leur intégration dans la communauté d'accueil. Dans cette perspective, l'étude des représentations linguistiques exprimées par des apprenants d'une langue apparaît pertinente pour comprendre leur perception de la langue et de la culture de la communauté d'accueil ainsi que l'incidence de cette perception sur leur apprentissage. En ce qui a trait à l'image de la langue et la culture de la nouvelle communauté, plusieurs études se sont intéressées aux représentations du français langue seconde ainsi qu'à celles de la culture d'accueil des immigrants scolarisés (p. ex., Amireault, 2017; Nassima, 2021). Cependant, très peu ont abordé leurs représentations linguistiques, incluant celles à propos de leur langue première et encore moins chez des adultes peu scolarisés en apprentissage d'une langue seconde.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons voulu explorer les représentations portées par des immigrants haïtiens peu scolarisés sur leur langue première et sur les langues de manière générale. Comme nous venons de le mentionner, les immigrants de notre étude proviennent d'Haïti, un pays ayant pour langues officielles le français et le créole haïtien, cependant, la réalité linguistique ne reflète pas, de manière égale, la répartition de ces deux langues au sein de la population (Govain, 2021). De ce fait, nous avons limité notre travail à une étude exploratoire et descriptive des représentations linguistiques des immigrants créolophones haïtiens peu scolarisés dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde en étant consciente de l'importance de porter un regard sur leur expérience d'apprentissage, leurs savoirs, leur connaissance de la culture et de la langue seconde.

Afin de réaliser cette étude, nous avons créé un questionnaire pour recueillir les données au cours des entrevues semi-dirigées avec nos participantes qui ont été recrutées dans des centres d'apprentissage du français langue seconde. Nos données sont traitées au moyen des principes de la théorisation ancrée (en anglais *grounded theory*) pour décrire tous les phénomènes observés et dans notre corpus et au cours des entrevues (voir Laperrière, 1997 et Paillé, 1994 adaptée de Glaser et Strauss, 1967).

Nous avons considéré que les représentations linguistiques de ces personnes en apprentissage d'une langue seconde, sans une bonne maîtrise de leur langue première à l'écrit, constituent un élément essentiel à analyser en tenant compte des résultats d'études portées sur les représentations linguistiques des élèves ou des immigrants scolarisés. Ces études ont mis l'accent sur ce lien entre la maîtrise de l'écrit et les représentations de la langue première, de même que la motivation à apprendre une langue seconde (Fleuret et Armand, 2012). De plus, les représentations portées par des apprenants au sujet d'une langue, de ses caractéristiques et de son statut au regard d'autres langues se reflètent sur leur apprentissage de cette langue (Castellotti et Moore, 2002 ; Morsly, 1990 ; Tarone, 2010).

Notre mémoire est divisé en six chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons présenté notre problématique en y intégrant les raisons qui nous ont poussées à travailler sur les représentations linguistiques des immigrants haïtiens peu scolarisés. Nous y avons exposé un état des lieux de la situation et formulé notre objectif de recherche. Ensuite, nous avons présenté, dans le deuxième chapitre, notre cadre théorique et les concepts utiles à notre recherche, tels que ceux de « représentation linguistique », « d'immigrant adulte peu scolarisé » et « d'apprentissage d'une langue seconde ». Nous avons enchaîné, dans le troisième chapitre, avec la recension des études sur les représentations linguistiques afin de dresser un état des lieux du sujet et d'identifier des repères pour notre méthode. Nous avons terminé ce chapitre avec la formulation de notre question de recherche. Nous avons présenté, dans le quatrième chapitre, les différents éléments de la méthode que nous avons retenue nous permettant d'obtenir les données nécessaires afin de répondre à notre question de recherche. Dans le cinquième chapitre, nous avons présenté les résultats de l'analyse de nos données et avons répondu à notre question de recherche. En dernier lieu, nous avons présenté dans notre sixième chapitre une discussion de nos résultats au regard des

résultats d'études effectuées avant la nôtre. Nous avons terminé ce chapitre avec d'autres perspectives pour la recherche future dans le domaine.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, on assiste à une forte croissance de la population immigrante au Québec. En 2021, le taux des personnes immigrantes admises dans la province de 2010 à 2019 dépassait 70% regroupant toutes les catégories d'immigration, à savoir: regroupement familial, réfugié de même que les personnes en situation semblable et immigration économique (ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, MIFI, 2022). Ces immigrants viennent d'un peu partout à travers le monde et une partie d'entre eux passaient, jusqu'à récemment, par le chemin Roxham pour arriver au Québec (Handfield, 2022).¹

Parmi les adultes qui arrivent au Québec ces dernières années, une bonne partie d'entre eux sont peu scolarisés (Beaulieu, Fortier, Fillion, Tremblay et Damiens, 2022), soit six années ou moins passées à l'école (MIFI, 2022). Donc, ces immigrants appelés « personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie » (PAIALeL) font partie de ceux qui doivent intégrer la culture canadienne, ce qui implique la connaissance de la langue et le développement des habiletés en littératie de la communauté dans laquelle ils vont évoluer (Fortier, Beaulieu et Amireault, 2021). L'importance de la connaissance de la langue pour l'intégration de la personne immigrante dans la communauté d'accueil a, du reste, été démontrée (Valdman, 2000; Veilleux, 2012).

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes donc intéressée aux profils linguistique et scolaire des immigrants peu scolarisés qui apprennent le français langue seconde. L'UNESCO (2005) associe le terme « d'analphabétisme », à la partie de la population âgée de 15 ans et plus qui ne peut à la fois lire et écrire un texte court et simple. Plusieurs raisons sont à la base des études menées sur l'analphabétisme: une meilleure compréhension de l'organisation de la cognition, une meilleure compréhension de l'influence de la scolarisation sur les performances aux tests cognitifs, un meilleur accompagnement des personnes dites analphabètes dans leur processus d'apprentissage. Nous adoptons le terme « peu scolarisé » dans notre travail, car nos participantes visées sont, non

¹Pour le journal La Presse

<https://www.lapresse.ca/actualites/national/2022-11-20/chemin-roxham/pourquoi-tous-les-chemins-y-menent.php>

seulement, des apprenantes d'une langue seconde, mais également, elles sont allées à l'école pendant de courtes durées. Ce qui permet de dire qu'elles sont (quand même) scolarisées bien que le nombre d'années de scolarisation ne soit pas élevé. Nous nous sommes tournée vers les Haïtiens qui sont arrivés dans la province, et qui représentent une forte communauté en termes de quantité (MIFI, 2022). Ces immigrants haïtiens qui, normalement, devraient connaître le français, puisque c'est la langue de l'administration de leur pays (Valdman, 1975). Pourtant, selon Bentolila et Gani (1981, voir également Valdman, 1975), tous les Haïtiens ne parlent pas ou n'écrivent pas cette langue. Depuis, la situation n'a pas tant changé. Récemment, dans un article publié au Centre de recherche intégrée et scientifique d'Haïti (CRISH), Vincent (2022) souligne que plus de la moitié de la population haïtienne ne va pas à l'école et ne parle pas français, comparé à un pourcentage de 100% de locuteurs du créole haïtien. Il faut savoir que le développement de la littératie dans la langue première et la scolarisation des PAIALeL sont affectés par de nombreux événements, tels que des instabilités politiques et la pauvreté (Fortier et coll., 2021). Les Haïtiens ont, eux aussi, vécu cette forme d'instabilité dans leur communauté. Cette instabilité a eu une incidence considérable sur leur scolarisation, soit l'abandon ou le désintéressement, ajoutée à cela une éducation familiale où les parents ne mettaient pas l'accent sur la scolarisation de leurs enfants, surtout dans la classe dite moyenne (Govain, 2023). Ces immigrants se retrouvent dans une situation où ils doivent communiquer dans une langue autre que leur langue première, ce qui implique l'acquisition de cette langue. Par ailleurs, cette acquisition dépend notamment du niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit des différentes langues qui font partie du répertoire linguistique de l'apprenant (Tarone, 2010), mais également de sa perception des langues, qui constituent un moyen de communication et véritables objets de représentations (Muller, 1997). On comprend donc, l'enjeu qui existerait entre le profil linguistique et scolaire de ces immigrants et le défi de l'apprentissage du français.

Dans la littérature, un intérêt particulier a été porté aux *représentations linguistiques* des locuteurs à l'égard des langues, qui pourraient affecter leur apprentissage d'une langue seconde (Castellotti et Moore, 2002; Morsly, 1990; Tarone, 2010) et influencer leur comportement linguistique (Klinkenberg, 2001). Il s'agit « d'un ensemble d'images, de positions idéologiques, de croyances des locuteurs au sujet des langues, les leurs et celles des autres » (Boudreau, 2009, p. 441). Elles prennent forme à travers le discours et l'interaction verbale des locuteurs (Py, 2004) et déterminent

le comportement des apprenants à l'égard de la langue et de la communauté dans laquelle ils évoluent (Dabène, 1997). De manière générale, l'image des langues joue un rôle déterminant dans la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues (Matthey, 1997). Il semble également qu'il existe un lien entre les représentations linguistiques et le développement de la *littératie* dans une langue, c'est-à-dire, tout ce qui est centré sur l'aptitude à lire et à écrire dans la langue (De Croix et Ledur, 2015). De plus, selon Morsly (1990), les représentations font partie intégrante du processus d'apprentissage d'une langue seconde chez les apprenants. Elles peuvent contribuer à des discours qui entraînent l'échec du processus d'apprentissage, tout comme elles peuvent aider à sa réussite. Cela dit, à la lumière de Matthey (1997) et de Muller (1998), on ne peut parler de l'apprentissage de la langue d'une communauté sans tenir compte de l'image qu'ont les apprenants de cette langue ou des langues de manière générale, de même que de la communauté dans laquelle cette langue est parlée. À cet égard, les résultats d'études, par exemple, celle de Fleuret et Armand (2012) sur les représentations linguistiques chez les enfants créolophones scolarisés en français langue seconde, ont mis en lumière une relation entre un apprentissage plus rapide de l'écrit en français et la capacité à nommer et à parler d'autres langues. De plus, les élèves dont le développement des compétences de l'écrit est plus lent démontrent une faible curiosité relative à l'apprentissage des langues et une perception négative de la diversité linguistique. Cela dit, comme nous venons de l'évoquer, les représentations des locuteurs à l'égard des langues sont observées à travers le discours sur les langues (Moore et Py, 2008; Morsly, 1990), ce qui constitue un élément essentiel dans le processus de l'apprentissage de la langue seconde. Sur cette base, il est possible de penser que les représentations des immigrants haïtiens peu scolarisés à l'égard des langues pourraient également se refléter sur leur apprentissage du français langue seconde. Bien qu'un nombre d'études ait été effectué sur les représentations linguistiques chez les personnes scolarisées (p. ex., Amireault, 2017; Fleuret et Armand, 2012; Nassima, 2021), il n'existe que peu ou presque pas d'information de ce genre sur les immigrants peu scolarisés. Dans ce mémoire, nous nous intéressons donc aux représentations linguistiques des immigrants haïtiens peu scolarisés, étant donné leur contexte d'arrivée au Canada, leur réalité linguistique et le nombre important de leur présence sur le territoire québécois. À ce propos, il existe un besoin de décrire leurs représentations à l'égard des langues, afin d'attirer le regard vers ces personnes en apprentissage du français langue seconde, d'en apprendre un peu plus sur leur profil linguistique et de contribuer à l'avancement des recherches dans ce domaine. Nous souhaitons, de ce fait, examiner de quelle

manière se représentent les langues chez les immigrants haïtiens peu scolarisés vivant au Québec, avec très peu ou pas d'expérience du français et une connaissance limitée de leur langue première.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Rappelons que notre objectif de recherche est de décrire les représentations linguistiques portées par des immigrants créolophones peu scolarisés dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde. Dans ce chapitre, nous définissons les notions qui sont nécessaires pour notre étude. Il s'agit dans un premier temps de clarifier la notion de « représentation » (2.1). Nous abordons, ensuite, plus précisément, celle de « représentation linguistique », comment elle se structure (2.2) et où elle est observée (2.3). Nous verrons, par la suite, l'immigrant adulte en situation d'apprentissage du français langue seconde (2.4) pour établir le lien entre scolarisation et représentations linguistiques (2.5). En dernier lieu, nous abordons la réalité linguistique et scolaire en Haïti, d'où provient la population visée par notre étude, afin de mieux expliquer ce choix que nous avons fait (2.6).

2.1 Représentation : vers une définition

La notion de « représentation » est apparue dans les travaux de Durkheim (1898). Il y affirmait que la vie collective, tout comme la vie mentale de l'individu, sont faites de représentations. Plus tard, Moscovici (1961) a repris la notion et parle de représentation sociale. Celui-ci s'est surtout intéressé au lien social qui unit un ensemble d'individus appartenant à un même groupe, aux pratiques sociales qu'ils développent et aux relations qu'ils entretiennent et partagent au sein du groupe. Ainsi, la notion de représentation touche particulièrement l'interprétation du monde faite par un individu ou une communauté (Abrieu, 1994 ; Castellotti, 2001).

Pour être plus précis, Moliner (2001, p. 15) définit la notion de « *représentation* » comme « un ensemble d'opinions, d'informations et de croyances associées à un objet donné ». Elle est évolutive et peut être influencée par plusieurs facteurs que nous verrons un peu plus loin dans ce travail. Cet aspect changeant et évolutif des représentations dépend de la situation dans laquelle les nouvelles pratiques sociales qui motivent le changement s'inscrivent (Moore, 2001). Notons que ce dynamisme des représentations dépend du côté de l'individu d'une part et de la société d'autre part.

Abric (1994) postule que lorsqu'un individu se représente une réalité, il se l'approprie, la reconstruit dans son système cognitif, l'intègre dans son système de valeurs. Cette représentation de la réalité tient compte de son environnement, de son histoire et du contexte social dans lequel il évolue. Ce qui permet de considérer deux composantes de la notion de représentation, à savoir une *composante cognitive* qui suppose un sujet actif soumis aux règles qui régissent le processus cognitif, une *composante sociale*, c'est-à-dire, les conditions sociales dans lesquelles sont transmises les représentations déterminent les processus cognitifs (Abric, 1994). Pour répéter Boyer (2003a, p. 14) les représentations favorisent le maintien de l'identité sociale et l'équilibre sociocognitif. Les représentations de l'individu constituent sa propre réalité et impliquent son propre système de référence et sa vision fonctionnelle du monde. À ce sujet, nous pouvons réitérer les propos d'Abric (1994, p. 12) stipulant que « toute réalité est représentée ». En d'autres termes, cette réalité est appropriée par l'individu, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendantes de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.

Vue dans une perspective linguistique et conversationnelle, les représentations sont coconstruites et réadaptées dans l'interaction par un processus de renforcement puis de sélection de certains traits et des éléments porteurs de représentations (Abric, 1994). Cette notion est devenue plus présente dans les études portant sur les langues, leur apprentissage et leur enseignement en raison de son influence sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde (p. ex., Castellotti et Moore, 2002; Dabène, 1997; Fleuret et Armand, 2012). Selon Dabène (1997), les représentations portées sur des locuteurs d'une langue, sur ses normes, sur son usage, sur ses caractéristiques et son statut social au regard d'autres langues influencent les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de cette langue. Cela nous amène à la partie suivante, qui porte précisément sur les représentations linguistiques.

2.2 Langue, objet de représentations : représentations linguistiques

La langue est un objet de représentations où l'on peut observer le discours porté sur celle-ci, de même que le comportement des locuteurs par rapport à la langue d'une part, mais également à la communauté qui la parle. Cette activité sur la langue peut être observée à travers une formalisation textuelle ou discursive du rapport qui existe entre les langues et leur locuteur (Moore et Py, 2008).

Selon Calvet (1999, p. 158), les *représentations linguistiques*, autrement dit, les représentations portées sur les langues ou sur une langue en particulier, se définissent par rapport au mode de pensée des locuteurs sur les langues et leur positionnement en relation avec les autres langues ou avec une langue en particulier, incluant les locuteurs de cette langue. Il s'agit également de la façon dont les locuteurs conçoivent leur propre langue, de manière générale, et aussi par rapport à d'autres langues en présence. Cette position est partagée par Boudreau (2009, p. 441) qui postule, de son côté, que les *représentations linguistiques* désignent « l'image, les opinions, les préjugés produits et partagés de manières inégales sur les langues par un ensemble de locuteurs dans une communauté donnée ». De ce fait, parler de représentation linguistique revient à considérer la construction particulière faite par le locuteur de son environnement linguistique (Petitjean, 2009).

De plus, l'image des langues dans la société, la manière dont elles sont perçues, représentées et valorisées dans l'esprit des apprenants, sont des facteurs importants pour favoriser le développement de leur apprentissage (Dabène, 1997). Ces images constituent des réalités subjectives intériorisées par les individus et qui déterminent leur comportement envers les langues (Abric, 1994). Pour aller plus loin, les représentations linguistiques du locuteur constituent des facteurs déterminants dans l'appropriation langagière dans le sens qu'elles peuvent fortifier le processus d'apprentissage, tout comme elles peuvent l'affaiblir (Castellotti et Moore, 2002).

2.3 Lieu d'observation des représentations linguistiques

Rappelons que, pour Moore et Py (2008), les jugements ou les images que les locuteurs se font de leur langue ou des langues de manière générale, ou encore d'une langue en particulier, sont principalement observés dans le discours porté par ces locuteurs sur cet objet linguistique. De ce fait, analyser ce discours porté sur les langues est nécessaire dans la mesure où il permet de donner sens aux pratiques linguistiques de ces apprenants à l'égard des langues, mais aussi, permet d'observer un ensemble d'expressions symboliques, telles que des commentaires, des contestations, des adhésions et des appréciations (Moore et Py, 2008; Py, 2004). À cet égard, Moore et Py (2008, p. 276) soulignent que « les représentations se construisent, se modifient et se transmettent dans et par le discours ». Pour cette étude, nous allons nous baser sur des représentations verbalisées observées dans le discours des participantes en tenant compte de leur dimension épilinguistique.

Selon Govain (2021), les représentations des langues chez les individus sont observées à travers leurs discours métalinguistiques et épilinguistiques. Par *discours métalinguistique*, il entend une activité consciente qui laisse apercevoir les mécanismes de fonctionnement de la langue. Selon Klein et Noyau (1989, p. 184), le discours métalinguistique peut se manifester dans les réflexions dégagées au moment de l'acte de langage sur le fonctionnement des langues et leurs règles, mais également dans la capacité du locuteur à émettre des jugements linguistiques, notamment, sur la grammaire interne de la langue. Le *discours épilinguistique*, quant à lui, correspond à une activité inconsciente qui permet au locuteur de s'identifier à la langue ou de se l'approprier en portant des jugements sur cette dernière, autrement dit, il révèle le rapport qu'entretient le locuteur avec les pratiques linguistiques. Ces activités *épi* et *métalinguistiques*, désignant « l'ensemble de comportements et de jugements sur les langues, qu'ils soient non conscients ou explicites », sont sollicitées lors de l'appropriation de langues secondes (Moore, 2001, p. 28-29). À travers ses représentations linguistiques, l'individu fait une projection du réel en fonction de ses savoirs ou de ses expériences personnelles avec les langues. Tout cela englobe, d'une part, l'activité évaluatrice, et, d'autre part, les discours portés sur la langue en tant qu'objet social sujet à interprétations diverses (Py (2004).

Ces représentations linguistiques se façonnent en fonction de ce que pense le locuteur des *pratiques linguistiques*, c'est à dire, ce que les locuteurs produisent, leur façon de parler, de s'accommoder aux situations de communication et une évaluation de ses pratiques ou de sa propre langue par rapport à celle des autres locuteurs de la langue (Melançon et Cormier, 2010, p. 4). Selon Abric (1994), les représentations linguistiques se concentrent en particulier sur trois domaines : *la forme des langues*, à savoir comment les gens parlent ou comment il faut parler; *le statut des langues*, qui renvoie à la langue qui est légitime, celle qui est acceptée; *les fonctions identitaires des langues*, en d'autres termes, ce qui caractérise la communauté.

Enfin, les représentations linguistiques influencent l'évolution linguistique touchant l'aménagement des langues tant du point de vue individuel qu'institutionnel (Boyer, 2003b). Elles portent un ensemble de charges émotionnelles qui peuvent être valorisantes ou dévalorisantes et structurent l'imaginaire des membres de la communauté et l'ensemble des domaines qui permettent de définir leur identité. Par *imaginaire*, Boyer (2003a) entend un paradigme qui chapeaute les représentations, pour ainsi dire, l'ensemble des représentations d'un individu constitue son

imaginaire. Par conséquent, l'individu se représente un objet de la réalité en fonction du contexte social et idéologique dans lequel se trouve cet objet.

Dans le contexte précis de l'apprentissage d'une langue seconde, Castelloti (2001, p. 25) nous dit que « les images portées sur les langues et les locuteurs de la communauté sont fortement stéréotypées et exercent un rôle fondamental vis-à-vis de l'apprentissage de ces langues ». Par *apprentissage d'une langue seconde*, nous entendons le fait pour un locuteur non natif de rentrer dans un processus qui l'amène à connaître la langue de la communauté dans laquelle il vit, et plus précisément de savoir comment appliquer les règles syntaxiques, morphologiques et pragmatiques de la langue, et de pouvoir les mettre en œuvre dans ses communications dans la langue (Klinkenberg, 2001). Pour la présente étude, il sera question des représentations linguistiques des immigrants adultes peu scolarisés en apprentissage du français langue seconde. Nous considérons donc les interprétations que font ces immigrants adultes des langues de manière générale incluant leur image de leur langue première.

2.4 Immigrant adulte et apprentissage du français langue seconde

Au début des années 90, grâce à l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration, le Québec a obtenu certains pouvoirs de décision sur la sélection des immigrants qu'il voulait accueillir. D'une part, cet accord politique permet à la province de prioriser le français dans le processus de sélection des immigrants. D'autre part, dans ce contexte d'immigration au Québec, l'apprentissage de la langue française représente l'un des critères d'intégration dans la société pour les immigrants dont la langue première n'est pas le français (Alen et Manco, 2012). S'intégrer dans la société peut être considéré sous plusieurs aspects, notamment l'aspect linguistique qui implique, selon le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 1990)², le processus d'apprentissage de la langue du territoire d'accueil et son utilisation dans toutes les sphères de la vie quotidienne de l'individu. Ce point de vue est également partagé par Lapierre-Vincent (2004), qui stipule, de son côté, que ce sont les immigrants qui ont la capacité d'utiliser la langue en public qui sont réellement intégrés linguistiquement. Calinon (2013) complète le tableau en postulant que les cours de français langue seconde facilitent la communication entre les

² Tiré de Gagnon, Milot, Seidle et Boucher (2014).

immigrants et les locuteurs de la langue, leur permettant de travailler et de mener une vie sociale sans contrainte linguistique.

Pour certains, dont les immigrants peu scolarisés, l'apprentissage de la langue représente un défi, surtout à l'âge adulte (Cardu et Sanschagrin, 2002). Par *âge adulte*, Bouton (1978, p. 128) entend, dans sa définition la plus générale, le moment de la vie humaine qui suit l'adolescence. Le retour aux études à cet âge est, en effet, une nouvelle réalité pour la plupart de ces apprenants adultes qui arrivent au Québec avec ce besoin de s'imprégner de la langue et de la culture québécoises. Par ailleurs, ce phénomène de retour à l'école requiert chez ces derniers qui, pour la plupart, ont quitté l'école il y a plus de 30 ans, des mécanismes d'apprentissage tels que la concentration, l'attention, l'assiduité aux cours, la participation en classe, la révision des notes, les recherches personnelles, pour ne nommer qu'eux (Cardu et Sanschagrin, 2002).

Plusieurs facteurs doivent être considérés pour comprendre ce défi que constitue l'apprentissage d'une langue seconde pour des immigrants adultes. Mentionnons, d'abord, la rupture avec la culture d'origine, la confrontation de la nouvelle réalité linguistique, sociale et culturelle qui véhicule des valeurs qui, le plus souvent, sont différentes de celles de la personne immigrante (Alen et Manco, 2012, p. 99). Toutefois, ce défi que l'immigrant est appelé à relever est la voie qui l'amène à s'intégrer dans la communauté. C'est dans cette même optique que nous considérons les propos de Moldoveanu (2007, p. 120) nous disant que « l'apprentissage chez les adultes représente un processus de transformation, de redéfinition de ses conceptions et de sa compréhension de la réalité et de son propre rôle dans le monde ».

Pour ramener tout cela à notre objectif de recherche, rappelons que notre étude se base sur des représentations linguistiques des immigrants peu scolarisés. Du point de vue des auteurs qui ont travaillé dans le domaine des représentations, rappelons que la vie de l'homme est faite de représentations et que ces dernières constituent un facteur important dans sa perception et son comportement à l'égard de l'objet représenté (Boudon, 1999). C'est dans ce même ordre d'idées que Castellotti et Moore (2002) stipulent que les représentations linguistiques d'un locuteur ou d'un apprenant d'une langue seconde peuvent affecter de manière positive ou négative son apprentissage d'une langue seconde. Dans la perspective de Fleuret et Armand (2012), il existe un lien entre les représentations linguistiques et la vitesse d'apprentissage de l'écrit dans le sens où la

maîtrise de l'écrit motive l'apprentissage des langues et inversement. Par rapport à ce constat, nous faisons le lien entre cette capacité développée à l'écrit qu'on ne retrouve pas forcément chez les personnes peu scolarisées et les représentations portées sur les langues. Nous proposons dans la section suivante de voir ces deux aspects, soit la scolarisation et l'apprentissage d'une langue seconde et d'établir le lien avec les représentations linguistiques.

2.5 Scolarisation et représentations linguistiques

L'*expérience scolaire*, c'est-à-dire, celle issue de la fréquentation d'un établissement scolaire, exerce une influence généralement positive sur les représentations des apprenants à l'égard de la langue qu'ils apprennent et des locuteurs de ces langues (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993). Cependant, le degré d'importance que les apprenants accordent à la langue et leur rapport avec la société peuvent affecter cette représentation des langues (Castelloti et Moore, 2002). D'autant plus, comme le souligne Pétillon (1997), l'attachement au pays ou à la langue ne suffit pas pour faciliter son apprentissage.

Il semble également que le vécu scolaire ou l'expérience de l'apprentissage scolaire augmente l'estime de soi des apprenants qui influence à son tour, positivement, leurs représentations linguistiques (Cain et De Pietro, 1997). Dans leur enquête sur les représentations d'élèves suisses de la langue allemande et de l'Allemagne en général, Cain et De Pietro (1997) ont observé que le jugement des élèves est fortement lié à leur niveau dans la langue, à la difficulté à apprendre cette langue et au plaisir qu'ils éprouvent à l'apprendre.

Par ailleurs, le degré de maîtrise de la langue première n'est pas sans effet sur la capacité à apprendre une langue seconde (Crutzen et Manco, 2003). En effet, la langue première constitue une base solide pour l'apprentissage de toute autre langue, car cet apprentissage passe par la connaissance de codes qui mettent en relation l'objet réel et le signe abstrait qui le représente. Mentionnons à cet égard que, bien que les créolophones ciblés dans notre étude possèdent une maîtrise de locuteurs natifs à l'oral, ils sont, toutefois, très limités à l'écrit, étant donné leur nombre d'années de scolarisation. Nous traitons de plus près ce public que nous ciblons dans notre recherche dans la partie suivante.

2.6 Réalité linguistique et scolaire des créolophones haïtiens

Étant donné que nous avons choisi de travailler sur les représentations linguistiques des créolophones haïtiens, nous décrivons leur réalité dans cette partie. Nous nous penchons sur différents aspects qui concernent particulièrement ce travail, notamment l'aspect linguistique, l'aspect social et migratoire.

2.6.1 Aspect linguistique

Il y a en Haïti deux langues officielles, le créole haïtien et le français (Berrouet-Oriol, 2024). Toutefois, les Haïtiens partagent, de manière inégale, la maîtrise de ces deux langues. Certains parlent et écrivent le français, d'autres parlent uniquement le créole, mais ne l'écrivent pas (Berrouet-Oriol, 2024; Pompilus, 1985). Il existe un rapport de *diglossie* entre ces deux langues, terme qui, selon Matthey (2021, p. 111-112), désigne une répartition hiérarchique du domaine de l'emploi des langues ou différentes variétés d'une même langue. Il s'agit d'un rapport de pouvoir de langues dominantes face aux langues dominées dans la même communauté (Berrouet-Oriol, 2024 ; Pompilus, 1985). Selon Boyer (2003b), dans une situation de conflit diglossique, les représentations (socio)linguistiques pèsent considérablement sur cette relation inégalitaire qui existe entre les langues en présence. Par *conflit diglossique*, il entend « une coexistence conflictuelle de deux ou plusieurs langues au sein d'un même espace géosocial » (Boyer, 2003b, p. 171). Comme l'a stipulé Martinet (1962), il existe toujours un rapport compétitif entre deux ou plusieurs langues lorsqu'elles partagent la même communauté. C'est une situation très présente entre le créole et le français en Haïti, où ces deux langues se partagent, de manière non équitable, les ressources administratives, culturelles et scolaires du pays.

Par rapport au constat de la réalité linguistique en Haïti, en 1979, Bernard, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, avait proposé une réforme³ qui allait considérer le créole haïtien comme langue d'enseignement et enseignée dans les niveaux primaires. Le français allait être enseigné comme langue seconde jusqu'au secondaire afin de permettre à l'enfant de s'approprier les deux langues. Jusqu'à la fin des années 1980, le créole haïtien était la langue parlée par toute la population haïtienne (Léger, 2020). Cependant, il était moins représenté dans les administrations

³ La réforme de Bernard n'a jamais été appliquée.

publiques et privées. À cette époque, le français était la seule langue officielle reconnue par le gouvernement, toutefois, plus de la moitié de la population ne parlait, ni n'écrivait cette langue. Ce n'est qu'en 1987 que le créole haïtien est devenu officiel à côté du français. Cependant, cela ne lui a pas accordé, au regard de la population, une valeur prestigieuse comme le français. Malgré le statut officiel de la langue française en Haïti, celle-ci a toujours été considérée comme une langue étrangère pour la grande majorité des Haïtiens (Berrouet-Oriol, 2024). L'aménagement du créole et du français dans le système éducatif haïtien est une question qui relève d'une grande importance, étant donné la place accordée au créole, car les élèves sont scolarisés en français. Cependant, la majeure partie d'entre eux sont créolophones unilingues (Berrouet-Oriol, 2024; Pompilus, 1985). Même dans les établissements scolaires, le créole était interdit dans les salles de classe entre élèves. Quelqu'un qui s'exprimait en créole haïtien dans la salle avec ses camarades, même pour raconter des blagues, était sujet à recevoir un « jeton » qui signifiait une punition qui allait jusqu'à une indemnité fixée par la classe en fin de journée.⁴ De surcroît, certains auteurs, notamment, Pompilus (1985) ont abordé les difficultés d'apprentissage pour l'écolier haïtien qui est formé dans une langue qu'il ne maîtrise pas. De leur point de vue, l'éducation ne devrait pas se faire dans une langue qui n'est ni parlée ni comprise par plus que la majorité de la population. Aujourd'hui encore, Govain et Bien-aimé (2022) et Govain (2023) abordent ce problème de représentation linguistique du créole haïtien qui coïncide avec d'autres problèmes politiques et sociaux. C'est, en quelque sorte, une construction réductrice du créole haïtien au détriment du français. Certains parlent même de *stéréotype* défini comme « des formes socialement marquées, notoirement étiquetées » (Labov, 1976, p. 419). D'autres parlent d'autodénigrement pour désigner de la subordination d'une langue face à une autre lorsque c'est le locuteur lui-même qui intériorise des représentations au regard de la langue. Ajouté à cela, certains auteurs, notamment Crutzen et Manco (2003), considèrent que l'immigration pourrait avoir une incidence sur les représentations linguistiques dans le sens qu'elle les modifie en fonction de la réalité individuelle ou collective.

2.6.2 Aspect social et migratoire

Selon Magloire (2010), la situation sociale en Haïti dans les années antérieures ne mettait pas la formation scolaire au premier plan, surtout celle des femmes. Cette situation était due au coût de

⁴ Ayant vécu toute ma scolarisation en Haïti, j'ai été témoin de cette situation. J'ai reçu le jeton, à plusieurs reprises, en classe de 5e primaire.

la vie, aux familles qui se sont appauvries et au manque d'intérêt pour la formation scolaire. Notons que, à ce propos, l'école était plus valorisée dans le milieu urbain que le milieu rural (Bastien, 1985; N'Zengou-Tayo, 1998).

En parallèle à ce manque d'intérêt, d'autres problèmes sont survenus au cours de la vie de la femme qui l'obligeaient à abandonner toutes activités intellectuelles, tels qu'une grossesse précoce, un manque de fonds dans la famille (Magloire, 2010). Du côté des hommes, le phénomène d'insécurité les oblige à abandonner l'école pour quitter le pays. Cela explique l'existence de ce public peu scolarisé.

Depuis quelques années, on assiste à une forte migration des Haïtiens vers les pays d'Amérique du Sud et du Nord. Ce sont des personnes qui fuient l'insécurité et qui cherchent de meilleures conditions de vie afin de subvenir aux besoins de leur famille. Une bonne partie d'entre elles provient de ces familles que nous venons de décrire plus haut. Ces personnes arrivent au Québec et intègrent des cours d'alphabétisation et de francisation avec leur représentation de leur langue première ainsi que leur manque d'expérience de scolarisation et leur expérience migratoire. De ce fait, ce constat nous pousse à nous questionner sur les facteurs migratoires et scolaires qui pourraient influencer les représentations de ces immigrants. Mentionnons que ces deux notions, à savoir *alphabétisation* et *francisation* sont utilisées par les centres que nous avons recrutés pour parler d'apprentissage de base de la langue française par des immigrants allophones peu scolarisés. Nous retrouvons leur définition dans les propos de Alen et Manco (2012) stipulant que l'alphabétisation (francisation pour certains centres) désigne l'enseignement en français de la lecture, de l'écriture et du calcul s'adressant à des adultes peu scolarisés (Alen et Manco, 2012). Nous allons utiliser ces deux termes, à savoir alphabétisation et francisation, tout au long du travail sans les différencier, car, nous avons remarqué que les responsables des centres où le recrutement a été réalisé, les utilisent pour désigner les mêmes groupes de personnes, c'est à dire, les immigrants peu scolarisés.

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter les études empiriques qui ont porté sur les représentations linguistiques. Nous avons considéré uniquement des recherches qui ont été effectuées auprès des locuteurs natifs d'une langue autre que le français sans mettre l'accent sur le

niveau de scolarité afin d'avoir un élément de repère sur lequel nous baser pour présenter nos données, voire les comparer pour une meilleure compréhension du phénomène.

CHAPITRE 3

RECENSION DES ÉCRITS

Notre objectif de recherche, on se rappelle, est d'examiner, à travers une étude de cas, les représentations linguistiques portées par des immigrants peu scolarisés vivant au Québec et qui suivent des cours de français langues secondes. Dans le chapitre précédent, nous avons défini les concepts abordés dans notre mémoire. Nous présentons dans celui-ci les études empiriques qui ont été effectuées dans ce domaine. Nous présentons dans un premier temps des études sur l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une nouvelle langue incluant celle en milieu plurilingue (3.1). Ensuite, nous présentons des études portant sur la scolarisation et les représentations (3.2).

3.1 Représentations, apprentissage d'une langue seconde et influence du milieu

Les études que nous allons présenter dans cette partie démontrent l'importance des représentations linguistiques dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'étude de Maraillet est pertinente pour notre mémoire, car elle traite des représentations portées sur les langues par des élèves issus de l'immigration. Bien qu'elle ait été réalisée auprès d'un public jeune et scolarisé, elle nous donne déjà des pistes pour notre approche pour notre mémoire.

3.1.1 Maraillet (2005)

L'objectif de l'étude de Maraillet (2005) était d'examiner ce que les élèves du niveau primaire pensent des différentes langues qui sont présentes dans la communauté montréalaise, incluant leur langue première. Comment ils se les représentent et l'usage qu'ils en font. À cet effet, une classe composée de neuf élèves de 5^e et 6^e primaire a pris part à l'étude. Plusieurs outils ont été utilisés, dont notamment, un questionnaire collectif destiné à tous les élèves de la classe, un guide d'entrevue individuelle et un groupe de discussion et un questionnaire destiné aux parents des participants. L'auteur a adopté l'observation participante lors de la collecte de données, afin de faciliter les échanges et de diminuer la timidité chez les participants en présence des enquêteurs.

Les résultats ont montré que les élèves, étant dans un contexte multilingue, prennent conscience de leur maîtrise des langues en présence et en font un mélange conscient. Les élèves valorisent leur plurilinguisme et les langues premières sont également valorisées. L'auteure conclut que l'utilité

et la facilité d'apprentissage d'une langue participent au désir d'apprendre cette langue. Voyons ce que nous disent d'autres études réalisées auprès des allophones sur leur représentation du français et de son apprentissage.

3.1.2 Kucharczyk et Szymankiewicz (2020)

Kucharczyk et Szymankiewicz (2020) voulaient voir quel rôle peuvent jouer les représentations linguistiques à l'égard du français dans le choix ou le rejet du français langue seconde par les jeunes Polonais. Afin d'atteindre leur objectif, un questionnaire constitué de 26 questions fermées a été passé à 556 apprenants du français et à 236 qui n'étaient pas en situation d'apprentissage du français, tous âgés de 16 à 19 ans. Les questions visaient cinq domaines d'analyse, soit le français en tant que phénomène linguistique, esthétique, culturel, social et politique.

Les résultats ont montré que, pour les jeunes polonophones non apprenants du français, leurs représentations du français diffèrent en fonction des domaines de la vie, tels que l'esthétique, le professionnel et linguistique. Pour les polonophones apprenants du français langue seconde, la langue française est belle et esthétique, mais difficile à apprendre, bien qu'utile dans certains domaines de la vie, notamment dans le milieu professionnel. D'un autre côté, l'image du français exprimée par les deux groupes de participants est la même sur le plan linguistique. Toutefois, sur le plan esthétique et culturel, les apprenants de français trouvent cette langue plus belle et plus utile dans sa fonction d'outil de communication sociale que ceux qui ont renoncé à la possibilité d'apprendre le français. Les auteurs conclurent que les jeunes Polonais possèdent des représentations du français et de son apprentissage basées sur son utilité et le plaisir qu'il procure de pouvoir l'utiliser.

3.1.3 Nassima (2021)

Nassima (2021) a mené une étude dont l'objectif était de comprendre les représentations linguistiques de la langue française chez des apprenants du centre d'enseignement intensif des langues à Mila. L'auteur voulait comprendre pourquoi le français avait été choisi par les apprenants au détriment des autres langues. Pour atteindre son objectif, l'auteure a recruté 43 apprenants âgés de 15 à 40 ans, faisant partie du centre d'enseignement intensif des langues pour participer à l'étude.

Un questionnaire composé de 12 items regroupant des questions fermées et ouvertes a été utilisé pour collecter des données pour l'étude.

Les résultats ont révélé que les participants ont majoritairement une représentation du français, favorisant son apprentissage. Cette représentation motive les apprenants à apprendre d'autres langues, contrairement à une représentation négative qui aurait un effet contraire. De plus, la langue première des participants représente un symbole d'identité et un patrimoine culturel. Il existe également une minorité qui considère le français comme une langue difficile à cause de sa grammaire, de sa syntaxe et de son orthographe.

Ces trois études nous permettent de constater le rapport existant entre les représentations des langues et leur apprentissage. Plusieurs facteurs entrent en jeu, notamment, la beauté de la langue, son utilité et la facilité liée à son apprentissage. L'étude suivante met l'accent sur la possibilité que les représentations de l'apprenant soient influencées par divers facteurs, notamment, les représentations du milieu de l'apprentissage ou celles portées par les locuteurs natifs de la langue.

3.1.4 Levasseur (2020)

L'étude de Levasseur (2020) visait les représentations et les positionnements identitaires des élèves plurilingues dans un milieu minoritaire francophone à Vancouver. Dans cette communauté, les représentations sociales et linguistiques qui circulent dans la communauté valorisent les locuteurs dont la langue première est le français. Douze élèves en francisation âgés de six à 11 ans ont pris part à l'étude. Pour recueillir les données, des ateliers ludiques mensuels ayant pour objectif de recueillir des informations concernant leurs pratiques langagières, leurs expériences scolaires et en francisation, de même que leurs représentations linguistiques, ont été réalisés.

Les données ont montré que les élèves, à travers leurs discours et leurs pratiques langagières, fournissent des efforts pour être accueillis comme francophones. De plus, les représentations qui véhiculent dans l'environnement où ils évoluent, se reflètent également sur leurs propres représentations linguistiques.

Cette étude est intéressante dans la mesure où elle permet de considérer que les représentations des participants puissent être influencées par celles de la communauté dans laquelle ils évoluent depuis

quelques mois, ou quelques années, voire même, celles des personnes enseignantes dans les cours d’alphabétisation et de francisation.

3.2 Représentation et niveau de scolarité

Les études présentées ci-dessous mettent en lumière l’influence du niveau de scolarisation sur les représentations portées sur les langues ainsi que la différence entre un contexte plurilingue et unilingue.

3.2.1 Fleuret et Armand (2012)

Fleuret et Armand (2012) ont vérifié une potentielle relation entre les représentations construites à l’égard des deux langues, le créole haïtien et le français, et leur apprentissage de l’écrit en français langue seconde. À cette fin, 11 écoliers créolophones (six filles et cinq garçons) de l’école primaire ont participé à cette étude. Leur niveau de maîtrise du français à l’écrit divergeait. Ils ont été classés en trois groupes distincts, à savoir ceux avec une bonne maîtrise, ceux avec une maîtrise moyenne et enfin ceux avec une faible maîtrise de l’écrit. Un questionnaire et un groupe de discussion dans le cadre du projet Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODIL) (Maraillet, 2005; Maraillet et Armand, 2006) ont été utilisés pour obtenir des informations sur les représentations des langues chez les élèves. Le questionnaire, inspiré des travaux de Harter (1999) et composé de 28 items, était divisé en trois grands domaines; le premier concernait les représentations sur les langues et sur les locuteurs de ces langues, le deuxième concernait la motivation et la curiosité face à l’apprentissage des langues, le troisième se focalisait sur les représentations sur la personne bilingue. Ce questionnaire permet au participant, dans un premier temps, de faire un choix entre deux propositions, et, dans un second temps, de le nuancer. Une échelle de valeurs positives et négatives allant de deux points à moins de deux points a été appliquée à l’étude pour mesurer l’ouverture à la diversité linguistique, la motivation et la curiosité à apprendre des langues.

Les résultats ont montré que les élèves ont des représentations différentes de l’apprentissage des langues en fonction de leur niveau de maîtrise de l’écrit. Les élèves, dont la connaissance du français était limitée, ne se sont pas montrés curieux ou motivés à apprendre une langue étrangère, tandis que ceux ayant une compétence plus avancée de la langue se sont avérés plus ouverts à

l'apprentissage d'une langue seconde. Les résultats ont également montré que, pour le groupe avancé en écriture, les langues représentent uniquement un moyen de communication, donc, sur le plan linguistique, elles sont égales. Ce qui permet de dire que, pour le groupe avancé, il existe un lien entre les représentations linguistiques et l'appropriation de l'écrit en langue seconde. Toutefois, certains participants du groupe moyen ont considéré le créole comme une formule ou une déformation du français. Enfin, pour les participants les plus avancés à l'écrit en français, les langues sont toutes égales et légitimes.

3.2.2 Petitjean (2009)

L'étude de Petitjean (2009) visait à comprendre de quelle manière les représentations linguistiques participent à l'élaboration d'une réalité partagée par l'ensemble des locuteurs d'une communauté en dépit de la diversité qui existe entre eux. À cet égard, l'auteur a mené une étude comparative entre deux communautés francophones, l'une à Marseille, considérée comme une communauté dans laquelle une seule langue est utilisée et l'autre à Lausanne, considérée comme une communauté plurilingue. À cet effet, l'entretien semi-directif a été retenu comme méthode de recueil de données orales. Pour cette étude, 20 adultes, à raison de 10 personnes par communauté, professionnelles et universitaires, donc niveau de scolarisation similaire, âgées de 30 à 65 ans, ont participé à l'enquête. Un questionnaire constitué de questions ouvertes a été utilisé pour recueillir des données.

Les résultats ont montré que les représentations sont construites et réalisées dans le discours et coconstruites dans et par l'interaction. Elles sont observables du point de vue individuel et collectif. Les représentations linguistiques et le plurilinguisme entretiennent une relation d'influence mutuelle, toutefois, le système représentationnel dans un contexte monolingue est différent de celui d'un contexte plurilingue. En situation monolingue, la langue a une fonction identitaire et il n'existe pas de lien entre la compétence des locuteurs et l'appauvrissement de la langue, tandis que, dans un contexte plurilingue, la langue n'a pas cette fonction identitaire et il existe un lien entre les compétences des locuteurs et l'appauvrissement de la langue.

3.2.3 Trannoy (2016)

L'étude de Trannoy (2016)⁵ portait notamment sur les représentations linguistiques de locuteurs illettrés (terme utilisé par l'auteur). À cette fin, 18 adultes avec différents profils, dont certains étaient locuteurs du français et d'autres, non. Certains étaient universitaires, diplômés, d'autres avaient connu l'échec ou l'abandon scolaire, d'autres étaient peu scolarisés ou n'avaient jamais fréquenté l'école. Un questionnaire portant, entre autres, sur l'image des locuteurs de la langue française et leur conception du bien parlé et ce qu'ils pensent de la norme a été utilisé pour recueillir les représentations à l'égard de la langue française. L'auteure a opté pour des entretiens non directifs avec implication active de l'enquêteur dans l'interaction avec les participants. Après la transcription des données orales obtenues, l'auteure a procédé à une analyse de contenu et à une analyse du discours pour pouvoir, non seulement, se rendre compte du sens des représentations, mais aussi, tenir compte de la forme de l'expression de ces représentations.

Les principaux résultats ont montré que les représentations linguistiques sont assez divergentes et sont liées à la facilité à apprendre la langue, sa beauté ou sa valeur. Du côté des personnes scolarisées, la langue française désigne une réussite sociale et facilite la communication entre les individus de la communauté. Pour ce groupe, la langue française est belle, utile et pratique. Du côté des personnes avec peu d'expériences scolaires, la langue française s'avère difficile et largement stéréotypée⁶. Ce groupe manifeste un sentiment d'infériorité à l'égard du bien parlé. Toutefois, certains d'entre eux acceptent leur façon de parler par le fait qu'ils reconnaissent qu'ils ne sont pas des natifs et que le processus d'apprentissage de la langue leur permet de valoriser leurs efforts cumulés. Il existe également une image valorisante concernant la maîtrise de la langue, car elle constitue un moyen d'intégration dans la société au niveau des deux groupes. Donc, les locuteurs avec une certaine limite liée à la maîtrise de la langue ont des représentations spécifiques

⁵ La thèse de Trannoy n'est pas essentiellement centrée sur les représentations linguistiques. Nous avons remarqué qu'elle traite beaucoup plus d'attitude et d'insécurité linguistique. Son étude implique un public de niveau scolaire varié, ne constituant pas seulement d'immigrants, mais également des locuteurs natifs. Toutefois, c'est l'une des rares études que l'on a pu trouver dont l'objet se rapproche le plus de ce notre étude, à savoir des représentations linguistiques portées par des immigrants peu scolarisés. Cependant, elle ne nous apporte pas d'informations précises sur lesquelles on pourrait se baser pour mener notre étude.

⁶ Bien que ce terme soit mentionné à plusieurs endroits dans le texte, il n'est, cependant, pas défini par l'auteur.

liées à leur apprentissage de la langue, qu'ils jugent compliqué, toutefois, ils reconnaissent son importance pour une bonne intégration sociale et une réussite professionnelle.

3.3 Synthèse et question de recherche

Nous présentons dans le Tableau 3.1 une synthèse des études recensées.

Tableau 3.1 Synthèse des études recensées

Auteurs	Participants	Instruments	Conclusion générale
Maraillet (2005)	Élèves du 5 ^e et 6 ^e primaire	Questionnaire collectif Entrevue individuelle Observation participante	Valorisation du plurilinguisme Valorisation de la langue première Image positive favorise l'apprentissage d'une langue
Kucharczyk et Szymankiewicz (2020)	Jeunes lycéens de 16 à 19 ans ; 556 apprenants du français L2 et 236 non-apprenants du français L2	Questionnaire à items fermés	Français L2 perçue belle et esthétique ce qui motive son apprentissage Français jugé difficile pour les non-apprenants Utilité de la langue pour l'intégration professionnelle
Nassima (2021)	Adultes du centre d'enseignement intensif de langues	Questionnaire de 12 items	Représentation favorable de la langue motive de son apprentissage Langue première symbole d'identité Représentation négative rend l'apprentissage de la langue difficile
Levasseur (2020)	Élèves du primaire	Ateliers ludiques mensuels	Influences du milieu sur les représentations linguistiques

			Volonté de parler comme des locuteurs natifs
Petitjean (2009)	Adultes professionnels issus de communautés linguistiques différentes, à savoir milieu bilingue et milieu unilingue	Questionnaire à items ouverts Entretien semi-directif	Co-construction des représentations dans et par le discours Observable du point de vue individuel et collectif Représentation présentation différent d'un milieu plurilingue à un milieu unilingue Langue fonction identitaire en milieu unilingue
Fleuret et Armand (2012)	Élèves primaires immigrants de niveaux différents de l'écrit	Questionnaire inspiré des Harter (1999). Groupe de discussion Échelle de valeur positive et négative	Représentation du français, de la langue première et la motivation à apprentissage d'une langue varient selon la maîtrise de l'écrit
Trannoy (2016)	Adultes profils différents constitue de peu scolarisé et des professionnels	Questionnaire ouvert prédéfini par la chercheuse Entretien semi-dirigé avec implication active de l'enquêteur	Représentation positive chez les professionnels Représentation négative chez les peu scolarisés.

À partir de ces études que nous avons recensées, nous pouvons identifier des pistes méthodologiques de recueil et d'analyse de données pour une étude sur les représentations linguistiques. Comme on peut le constater à la lecture du Tableau 3.1, la plupart de ces études ont été menées auprès d'adultes et d'enfants scolarisés. Aussi, les instruments de mesure utilisés correspondaient à un questionnaire ouvert, pour la majorité, et adapté au public étudié. De manière générale, les conclusions de ces études permettent de croire qu'il existe une représentation de la langue première vue comme un facteur d'identité d'une part, et la langue constituée, d'autre part, un moyen d'intégration sociale, ce qui motive son apprentissage.

De plus, nous venons de voir que les représentations linguistiques portées par des apprenants du français langue seconde ou des écoliers influencent certains facteurs liés à l'apprentissage, notamment, la motivation, la perception de la langue première et la difficulté ou la facilité de l'acquisition de la langue. Comme nous pouvons le constater, très peu d'études ont été menées sur les représentations, encore moins sur les représentations linguistiques d'immigrants adultes peu scolarisés. Aussi, dans plusieurs des études recensées, les notions de représentations linguistiques et d'attitudes linguistiques sont confondues. Ainsi, notre travail portera précisément sur une description qui concerne uniquement les représentations linguistiques, afin d'obtenir un tableau représentatif plus centré sur le sujet. Enfin, nous allons, à l'instar des études antérieures, utiliser un questionnaire et réaliser des entrevues semi-dirigées pour la collecte de nos données.

Notre motivation étant de porter notre contribution dans la recherche actuelle dans le domaine, nous formulons donc notre question de recherche comme suit:

Quelles sont les représentations linguistiques portées par des immigrants adultes créolophones haïtiens peu scolarisés vivant au Québec dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde ?

Nous présentons, dans la partie qui suit, la méthode que nous envisageons d'utiliser pour répondre à notre question de recherche.

CHAPITRE 4

MÉTHODE

Nous présentons dans ce chapitre la méthode que nous avons utilisée afin de répondre à notre question de recherche qui est, rappelons-le : quelles sont les représentations linguistiques portées par des immigrants adultes haïtiens peu scolarisés vivant au Québec dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde? Nous présentons, d'abord, le type de devis de l'étude que nous avons mis en place (4.1). Nous présentons, ensuite, les critères de qualité qui ont guidé notre démarche (4.2). En 4.3, nous décrivons notre instrument de mesure. Nous expliquons par la suite la procédure de recrutement pour la validation du questionnaire et pour l'étude principale (4.4). En 4.5 nous présentons nos participantes pour faire suite à la procédure de la collecte des données en 4.6, et la façon dont elles ont été traitées et analysées en 4.7.

4.1 Devis de l'étude

L'objectif de notre travail était d'explorer les représentations portées sur les langues par des immigrants créolophones haïtiens peu scolarisés tout en considérant leur contexte d'apprentissage du français langue seconde.

Pour ce faire, nous avons mis en place une étude qui se veut exploratoire et descriptive. Cette démarche nous a permis de nous familiariser avec notre public cible et de comprendre leurs représentations linguistiques en précisant les détails et les contextes des phénomènes observés (Poupart et coll., 1997). Les données collectées à partir de notre étude exploratoire et descriptive sont de nature qualitative. Celles-ci sont analysées à l'aide de la méthode de la théorisation ancrée (Laperrière, 1997; Paillé, 1994) qui tient compte de leur traitement, depuis leur collecte jusqu'à leur analyse en passant par plusieurs étapes différentes que nous présentons plus loin dans le travail.

4.2 Critères de qualité et positionnement de la chercheuse

Toute recherche qualitative requiert des critères de qualité qui permettent au chercheur d'asseoir ses réflexions sur une base valide, fiable et objective afin d'éviter toute possibilité de laisser des doutes sur son impartialité dans sa démarche explicative du phénomène étudié (Korstjens et Moser, 2018). Selon Charmaz (2014), la qualité des données collectées joue un rôle primordial dans la crédibilité des résultats. Elle propose des critères pour mesurer la qualité des données selon leur

profondeur, leur adéquation, leur suffisance. Consciente de la possibilité que certaines personnes pourraient ne pas répondre directement à la question, nous avons opté pour l'entrevue semi-directive afin de leur permettre de mieux comprendre les questions, soit en expliquant davantage ou en reformulant la question et leur donner la possibilité de poser des questions à des fins de clarification. Ainsi, nous nous sommes posé des questions à la lumière de Charmaz (2014) à savoir si les propos des participants étaient suffisants pour comprendre le phénomène étudié. Nous avons ajouté aux appuis oraux, tous les outils que nous avons utilisés durant la collecte de données, à savoir les notes prises lors des entrevues et les données sociodémographiques des participants.

Rappelons que nous avons mené une étude de cas exploratoire et descriptive auprès des participants appartenant à notre communauté linguistique et sociale, à savoir la communauté haïtienne. Pour une meilleure méthode de collecte de nos données, nous avons opté pour des entretiens oraux dans la langue première du participant afin qu'il soit à l'aise d'appuyer ses propos par des exemples et de nous permettre de recueillir des données pouvant nous permettre d'atteindre notre objectif.

Nous avons consulté un nombre limité de participants, ce qui, dans la perspective d'une étude de cas, ne permet pas de généralisation. Cependant, afin de garder l'uniformité dans la collecte de données, nous avons utilisé le même protocole pour tous les participants. Les changements apportés au questionnaire après la mise à l'essai ont tous été appliqués à tous les participants de l'étude principale, ce qui a permis de transposer les résultats à des situations similaires. Nous avons également porté nos réflexions uniquement sur les données recueillies et les notes prises lors des entrevues. Nous les avons discutées avec un locuteur natif du créole haïtien, puis nous les avons validées avec notre direction de recherche. Par ailleurs, la méthode de la théorisation ancrée (Laperrière, 1997 ; Paillé, 1994), que nous avons choisie, nous a permis d'analyser les données en procédant par des étapes bien précises et aussi en gardant nos réflexions ancrées dans les données recueillies. Les codes et les catégories que nous avons créés sont tirés de notre corpus et sont exemplifiés avec nos données.

Un autre aspect à considérer dans la recherche est la réflexivité du chercheur, qui constitue un point important dans le cadre d'une étude qualitative (Charmaz, 2014 ; Corlett et Mavin, 2018). Comme mentionné précédemment, en tant que locutrice créolophone et même faisant partie de la communauté des personnes ciblées pour la recherche, une prise de conscience du processus de la

recherche et de la co-construction des connaissances était nécessaire pour mener une étude impartiale et contrôler l'influence qui aurait pu se dégager, de notre côté, dans l'analyse. À ce stade, nous pensons important de nous présenter en tant que chercheuse principale de la présente étude.

Nous sommes locutrice native du créole haïtien, membre de la communauté haïtienne à Montréal depuis août 2022. Nous avons réalisé toutes nos études, primaires, secondaires et universitaires en Haïti. Donc, nous avons une bonne connaissance du public ciblé pour la présente étude. Nous sommes consciente de vouloir réaliser cette étude descriptive des représentations linguistiques des créolophones tout en ayant nous-même nos propres représentations linguistiques. Afin de mener à bien cette recherche, nous nous sommes fiée aux différentes rencontres et discussions avec notre direction de recherche sur la question, aux différentes lectures sur le sujet afin d'être bien informée des différentes façons dont cette influence pourrait se manifester et de les éviter le plus possible. Nous nous sommes assurée de garder en tête que nous n'étions pas en train d'étudier nos propres représentations linguistiques en tant que personne scolarisée, mais de celles qui sont peu scolarisées et de ne pas changer les résultats obtenus en fonction de ce que nous pensions du phénomène. Enfin, nous nous sommes référée en tout temps aux données recueillies et à notre question de recherche.

4.3 Instrument de mesure

Afin de collecter nos données, nous avons utilisé un questionnaire inspiré des travaux de Harter (1999) et adapté dans le cadre du projet ÉLODIL (p. ex., Maraillet, 2005 ; Maraillet et Armand, 2006). Le questionnaire a été adapté à notre population en tenant compte de notre objectif de recherche. Il s'agissait pour le participant de répondre, de manière ouverte, aux questions tout en ayant la possibilité de justifier ses réponses sans contrainte sur la langue utilisée au cours de ce processus. Afin de faciliter la compréhension des questions qui ont été posées et de permettre aux participants de se sentir à l'aise pour répondre avec plus de facilité et sans limites liées à la langue, nous avons traduit notre questionnaire en créole haïtien. Nous leur avons, également, donné la possibilité de répondre dans leur langue première afin de favoriser la communication avec les participants qui avaient rencontré des difficultés à s'exprimer en français. Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés. Du point de vue de Dionne, Baibeu et Savoie-Zajc (2022), l'*entretien* désigne un échange verbal dont le but est la production d'un savoir socialement construit entre un interviewer (chercheur) et un interviewé (participant). Il en existe différents types, parmi lesquels,

l'entretien semi-dirigé qui favorise l'interaction verbale entre l'enquêteur et l'interviewé tout en évitant que celui-ci se transforme en une conversation, afin d'obtenir des paroles authentiques et qui reflètent la réalité de l'interviewé. Ce type d'entretien présente un double intérêt pour nous. D'une part, il permet de mieux comprendre le monde de l'interviewé et d'autre part, il permet de mieux structurer la pensée des deux parties de l'échange (Dionne, Baibeu et Savoie-Zajc, 2022). Du point de vue d'Abric (1994), l'entretien est une méthode indispensable pour recueillir les représentations. Cette technique se définit à travers le discours qui, selon Grize (1981), est une activité complexe qui augmente le défi de l'analyse dans le sens où le contexte d'énonciation joue un rôle primordial dans l'analyse. Toutefois, cette technique demeure la plus efficace pour nous en ce qui concerne le recueil de contenu de représentations, comme l'ont montré plusieurs chercheurs, notamment Petitjean (2009).

Notre questionnaire est divisé en deux parties. La première vise à recueillir des informations sur les données sociodémographiques du participant et ses habitudes linguistiques ($N=16$ questions) par exemple, leur âge et le nombre d'années vécues au Québec. Nous avons exploré, ensuite, les données liées à leur maîtrise de leur langue première et avons enchaîné avec des questions portant sur leur expérience scolaire dans le but de mieux connaître leur niveau de scolarité. Certaines questions ont porté sur la connaissance d'autres langues que le français et le créole haïtien. Et enfin, nous avons cherché à connaître leurs habitudes linguistiques quotidiennes en leur posant des questions ayant trait aux langues utilisées dans différents contextes : famille, travail et amis. L'objectif de cet exercice était de mieux comprendre les représentations de ce groupe de participants bien défini et de lier tous les phénomènes analysés dans le travail.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons posé des questions en lien avec les représentations linguistiques des participants. Nous voulions explorer leur perception de l'égalité entre les langues, de leur statut, de leur utilité, de leur beauté, tout en faisant une sorte de comparaison entre les langues. Ensuite, nous avons plus spécifiquement mis l'accent sur la langue première du participant, le créole haïtien, étant donné la place qu'occupe le créole haïtien dans la communauté haïtienne. Donc, connaître leur représentation de leur langue première permet de comprendre leur image vis-à-vis des langues de manière générale et de la leur de manière spécifique, et de voir si cela est lié à leur processus d'apprentissage de la langue seconde. La dernière question visait l'ouverture à la diversité linguistique. C'était une manière pour nous de comprendre si les

représentations des participants avaient affecté leur désir d'apprendre une langue et s'il existait une explication linguistique sans tenir compte des enjeux sociaux qui les avaient poussés à s'inscrire dans des cours de français langue seconde.

4.4 Recrutement pour l'étude

Nous présentons dans cette partie la procédure que nous avons utilisée pour recruter nos participants. Nous avons, d'abord, procédé au recrutement des participants afin de mettre à l'essai notre questionnaire (4.4.1). Ensuite, à la lumière de cette mise à l'essai, nous avons modifié notre questionnaire (4.4.2). Pour finir, nous avons utilisé la même procédure pour recruter des participants pour l'étude principale (4.4.3).

4.4.1 Recrutement pour la mise à l'essai du questionnaire

Dans un premier temps, nous avons effectué une mise à l'essai de notre questionnaire. Cette mise à l'essai a été effectuée auprès d'un sous-groupe ($N=2$) de participants (un homme et une femme) qui présentent les mêmes caractéristiques que ceux visés par l'étude principale. Afin de réaliser la mise à l'essai de notre questionnaire (expérimentations préalables), nous nous sommes rendue au centre d'intégration pour immigrants, où nous avons rencontré le directeur du centre qui nous a donné l'autorisation de rencontrer les immigrants qui répondaient à nos critères de sélection pour notre étude. Nous avons rencontré nos deux participants individuellement et avons réalisé les entrevues dans une salle fermée.

Cet exercice nous a permis d'évaluer notre questionnaire et d'anticiper d'éventuelles difficultés que nous pourrions rencontrer lors des entretiens avec les participantes de l'étude principale. Ces difficultés concernaient la clarté des questions, le temps alloué à chaque personne, la qualité des données recueillies pour une préanalyse. En d'autres termes, nous souhaitons voir si les questions posées permettaient d'obtenir des réponses pertinentes à notre question de recherche. Des modifications ont été apportées au questionnaire. Au cours de la mise à l'essai du questionnaire, les participantes ont d'abord pris connaissance du formulaire de consentement éclairé, de l'objectif de l'étude et de l'importance de leur implication, et ont reçu une copie signée par la chercheuse. Ensuite, nous avons commencé par la partie socio-démographique pour terminer avec les présentations linguistiques.

4.4.2 Modification du questionnaire

La mise à l'essai nous a permis de revoir certaines formulations de notre questionnaire qui n'étaient pas bien comprises par nos participants et aussi d'éviter certaines redondances dans les questions. Nous nous sommes rendu compte que la plupart des participants qui fréquentaient le centre ne provenaient pas directement d'Haïti. Certains ont vécu aux États-Unis, au Chili, au Brésil ou dans d'autres pays d'Amérique du Sud pendant quelques années avant de se décider à venir au Canada. Cela nous a permis de laisser ouverte notre liste de recrutement afin de maximiser notre chance d'avoir des gens qui participent. Nous avons tenu compte de ce facteur dans nos analyses et la description de nos participants.

Nous avons supprimé une question de la première partie et également fusionné deux questions dans la deuxième partie. Nous avons été confrontée à une situation où les participants, au cours de l'essai, étaient réticents à donner leur niveau de scolarité au début de l'entrevue. Il s'agit d'un effet de désirabilité qui leur permettait de déformer leurs propos dans le sens positif, afin de se montrer plus formés (Congard et coll., 2012). Dans le but de diminuer cet effet, nous avons décidé de garder les questions ayant rapport au niveau de scolarité pour la fin de l'entrevue. Cette décision nous a permis de valider les représentations et le niveau de scolarité d'une part, mais également, de permettre à l'apprenant de se mettre dans l'ambiance avant de lui poser des questions sur son niveau de scolarité qui pourraient le mettre mal à l'aise, mais qui sont importantes pour contextualiser notre étude.

4.4.3 Recrutement pour l'étude principale

Afin de recruter nos personnes pour l'étude principale, nous avons procédé de la même manière que celle retenue pour la mise à l'essai du questionnaire. Nous sommes entrée en contact avec les institutions qui donnent des cours de français langue seconde aux personnes immigrantes au Québec. Nous avons également contacté des organismes communautaires qui accueillent et accompagnent ces personnes. Nous avons demandé à passer dans les classes en fin de cours pour présenter le projet et solliciter la participation des apprenants créolophones. Nous les avons rassurés à propos des mesures de confidentialité des données conformément aux principes éthiques que nous avons reçus avant de les rencontrer. Par la suite, les personnes intéressées à participer à l'étude sont rentrées directement en contact avec nous pour fixer un rendez-vous à leur convenance pour

l'entretien. Afin de préserver l'anonymat des personnes interviewées, un code unique de trois chiffres a été attribué à chaque participante (toutes des femmes) de manière aléatoire. Tenant compte du niveau de scolarité des participantes, le téléphone demeurait le moyen de contact le plus favorable pour eux. Toutefois, nous avons gardé contact avec les responsables des institutions par courriel pour un meilleur suivi. Parmi tous les établissements que nous avons contactés, deux d'entre elles ont répondu favorablement et nous ont permis de faire nos entrevues dans leurs locaux avec les participantes de cours de francisation et d'alphabétisation. Ce sont deux organismes qui accueillent les immigrants et les accompagnent dans leur recherche de logement, d'emploi offrent des cours d'informatique et de français.

Étant donné que nous voulions étudier les représentations linguistiques des immigrants en tenant compte de leur apprentissage du français langue seconde, nous avons recruté des immigrants faisant partie d'un programme d'alphabétisation et de francisation mis en place par le gouvernement pour l'apprentissage du français langue seconde.

Concernant le cours de français, nous avons sélectionné ceux en alphabétisation et ceux en début de francisation. Suivant le profil scolaire des personnes qui ont voulu participer, nous avons considéré toutes celles qui ont eu, au maximum, huit années de scolarisation, peu importe le moment où elles sont allées à l'école et qui ont déjà commencé leur apprentissage du français langue seconde.

4.5 Présentation des participantes

Afin de présenter nos participantes, nous utilisons les informations recueillies lors de la collecte des données à l'aide du questionnaire sociodémographique.

Notre échantillon est composé de huit ($N=8$) adultes haïtiens créolophones peu scolarisés⁷ (personnes en alphabétisation et en francisation), nés en Haïti et qui vivent depuis quelque temps au Québec. Nous n'avions pas mis de restriction sur le nombre d'années passées sur le territoire, car nous ne voulions pas que ce critère exclue de potentiels participants. Nous pourrions donc

⁷ Pour notre étude nous allons jusqu'à huit années de scolarisation considérant que la personne a été scolarisée en français et est, quelques années plus tard, en classe d'alphabétisation et de francisation.

constater, à la suite de cette remarque, s'il existait une influence sur les représentations linguistiques liées à une exposition trop longue à la langue, à la culture et aux locuteurs du territoire d'accueil.

Nous avons voulu, au départ, travailler uniquement avec des créolophones qui ont reçu six années ou moins de scolarisation et qui sont récemment arrivés au Québec. Lors de notre recrutement, nous avons eu plusieurs personnes intéressées à faire partie de l'étude, alors, étant donné que nous sommes dans une étude exploratoire, nous avons accepté toutes les personnes qui ont voulu participer et nous avons procédé à une sélection par la suite en fonction de nos critères les plus pertinents, entendons par là, l'âge et le nombre d'années de scolarisation. Nos participantes étaient des femmes adultes âgées de 27 à 54 ans et ont reçu entre trois à huit années de scolarisation.⁸

Notre participante 002-F-E est une femme qui habite à Montréal depuis septembre 2022. Elle est allée à l'école en Haïti pendant très peu de temps et ne sait ni lire ni écrire le créole. Elle a vécu au Chili pendant quelques années et a appris quelques mots d'espagnol en contact direct avec des locuteurs natifs de cette langue. Elle habite une communauté haïtienne et ne communique qu'en créole avec ses amis et ses enfants. Elle cherche toujours de l'aide des créolophones pour pouvoir communiquer dans d'autres environnements. Elle n'a pas encore travaillé au Québec. Elle fait partie du programme de francisation pour des immigrants. Toutefois, elle ne maîtrise pas la langue française ni à l'oral ni à l'écrit et n'a pas été en contact direct avec cette langue avant son arrivée au Québec.

Notre participante 003-F-P est une femme qui est arrivée à Montréal il y a deux ans et quelques mois. Elle est arrivée en classe de 8^e année et n'est pas retournée à l'école depuis plus de 20 ans. Elle maîtrise le créole à l'oral et à l'écrit, ne maîtrisant aucune autre langue. Toutefois, elle comprend quelques mots en espagnol et en français. Elle a vécu sept mois en République dominicaine et cinq ans au Chili. Elle vit dans une communauté majoritairement haïtienne et utilise

⁸ Notons que pour des mesures de confidentialité, nous n'allons pas utiliser le vrai nom des participantes, mais un code unique nous permettant de les identifier.

uniquement le créole pour communiquer avec ses proches. Elle n'a jamais travaillé au Canada et venait d'intégrer le programme de francisation au moment de la collecte de données.

Notre participante 004-F-P est une jeune femme qui est arrivée à Montréal il y a seulement deux mois, au moment de la collecte de données. Elle est arrivée en classe de 8^e secondaire haïtien, équivalent de la 5^e année dans le système québécois. Elle dit bien lire et écrire le créole et connaître quelques mots en espagnol. Elle a vécu au Mexique durant sept mois avant de venir au Québec. Elle habite une communauté majoritairement haïtienne et a une communication limitée avec les étrangers, puisqu'elle n'a pas travaillé depuis sa venue. Elle communique en créole avec ses proches et maîtrise très peu le français. Elle a abandonné l'école il y a plus de 10 ans, toutefois, elle a intégré le cours de francisation pour immigrants afin de pouvoir travailler.

Notre participante 005-F-P est une femme qui habite Montréal depuis six ans. Elle est arrivée en 3^e année du primaire et maîtrise bien le créole à l'oral, mais le maîtrise très peu à l'écrit. Elle a vécu huit ans aux États-Unis et est allée à l'école pour apprendre l'anglais pendant quelques mois, ce qui lui a permis d'apprendre quelques mots en anglais. Elle habite une communauté majoritairement haïtienne et utilise le créole haïtien pour communiquer avec ses proches. Elle a travaillé au Québec et utilise le français avec ses collègues et les étrangers dans la mesure du possible. Elle a intégré le cours d'alphabétisation il y a deux ans. Elle comprend un peu le français, mais ne la parle pas bien et ne l'écrit pas.

Notre participante 006-F-P est une femme qui vit à Montréal depuis six mois. Elle est arrivée en 7^e année à l'école en Haïti et maîtrise le créole à l'oral et à l'écrit. Elle est en contact majoritairement avec des Haïtiens dans sa communauté et utilise le créole haïtien pour communiquer. Toutefois, elle essaie de parler en français certaines fois, et elle dit être consciente qu'elle commet des erreurs et accepte d'être corrigée. Elle ne travaille pas au Québec et a intégré le programme d'alphabétisation il y a seulement une semaine au moment de la collecte de données.

Notre participante 007-F-P est une femme qui vit à Montréal depuis 25 ans. Elle a eu seulement deux années de scolarisation et n'est pas allée à l'école à cause des enfants et du travail. Elle maîtrise le créole seulement à l'oral et ne maîtrise aucune autre langue. Elle peut à peine parler et lire en français, mais ne peut pas l'écrire. Elle habite une communauté majoritairement haïtienne

et utilise le créole haïtien et le français pour communiquer avec la famille, les collègues et les amis. Elle a intégré le programme d’alphabétisation il y a une année de cela.

Notre participante 008-F-P est une femme qui vit à Montréal depuis huit ans. Elle détient neuf années de scolarisation en Haïti et n’est pas retournée à l’école depuis plus de 20 ans. Elle n’a pas poursuivi sa scolarisation à cause des enfants et du travail quand elle est arrivée au Québec. Elle maîtrise le créole uniquement à l’oral et ne parle aucune autre langue. Elle a vécu aux États-Unis et y a suivi un cours d’anglais pendant quelques mois, mais ne parle pas anglais. Elle a également vécu au Venezuela pendant plusieurs années, a travaillé, mais n’est pas allée à l’école. Elle habite une communauté majoritairement haïtienne au Québec et utilise le créole haïtien et, pour communiquer avec les enfants, se débrouille pour communiquer avec ses collègues en espagnol et en français. Elle suit des cours d’alphabétisation depuis un an.

Notre participante 009-F-P est une femme qui vit à Montréal depuis un an et six mois. Elle n’est pas allée à l’école étant enfant. Elle a eu quelques mois de leçons particulières et a été inscrite en classe de 3^e année primaire à 21 ans pendant une année. Elle maîtrise le créole seulement à l’oral, connaît l’espagnol à 30% (selon ses dires), car elle a vécu dans des pays hispanophones pendant huit ans et y a travaillé. Elle habite dans une communauté majoritairement haïtienne et utilise le créole haïtien pour communiquer avec ses enfants et utilise l’espagnol parfois avec ses collègues. Elle a intégré le programme d’alphabétisation il y a deux mois dans le centre au moment de la collecte de données.

Comme mentionné ci-dessus, nous avons rencontré des participantes qui vivent depuis plus de 20 ans sur le territoire et qui sont aujourd’hui en alphabétisation. Ces cas nous ont poussés à examiner de près l’influence du nombre d’années sur le territoire d’accueil. Nous sommes restée attentive à tous les détails concernant cette différence liée au nombre d’années d’expérience sur le territoire et en contact avec des locuteurs natifs du français, la culture et le mode de vie.

Notons aussi que nous avons reçu des participantes qui ont eu des parcours migratoires différents. Certaines ont vécu longtemps dans des communautés hispanophones ou anglophones avant de venir au Québec, d’autres sont venues directement d’Haïti ou ont vécu très peu de temps dans d’autres pays. Toutefois, la majorité de ces personnes n’est pas allée à l’école dans ces pays. Celles

qui ont vécu quelques années aux États-Unis ont suivi des cours d'anglais pendant de courtes durées. Cependant, aucune d'entre elles ne couramment parle anglais.

Nous avons constaté qu'elles ont toutes fréquenté le même cours de français, soit alphabétisation pour certaines et francisation pour d'autres. Nous allons également voir comment cette différence dans le nombre d'années de scolarisation influence les représentations linguistiques d'une participante à une autre.

Le Tableau 4.1 suivant présente une synthèse des caractéristiques de nos personnes participantes incluant l'étude principale et la mise à l'essai du questionnaire. Notons qu'après notre essai du questionnaire, nous avons constaté qu'une de nos participantes n'avait pas respecté le critère du nombre d'années de scolarisation. Donc, ses données n'ont pas été retenues pour l'analyse et ne sont pas présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.1 Synthèse des informations à propos des participantes

Participant	Arrivé au QC	Âge	scolarisation	Maîtrise du créole haïtien	Autres langues parlées	Langue parlée le plus souvent	communauté	Maîtrise du français	Dernière fréquentation scolaire
002-F-E	1 an et 10 mois	30-39	Très peu. Ne se souvient pas.	Parle	Espagnol très peu à l'oral	Créole haïtien	Majoritaire haïtien	Francisation depuis quelques jours - Ne maîtrise ni à l'oral ni à l'écrit.	Ne se souvient pas
003-F-P	2 ans et 6 mois	18-40	8 ans	Oral et écrit	Espagnol un petit peu	Créole haïtien	Majoritaire haïtien	Francisation - débutant depuis quelques jours	Plus de 20 ans
004-F-P	2 mois	18-28	8 ans	Oral et écrit	Espagnol un petit peu	Créole haïtien	Majoritaire haïtien	Francisation depuis quelques jours -débutant	Plus de 10 ans
005-F-P	6 ans	45-50	3 ans	oral	Quelques mots en anglais	Créole haïtien et un peu de français	Majoritaire haïtien	Débutant - Alphabétisation depuis 2 ans	Plus de 20 ans
006-F-P	6 mois	18-43	7 ans	Oral et écrit	Aucune	Créole haïtien et un peu de français	Majoritaire haïtien	Débutant- alphabétisation depuis 2 semaines	Plus de 20 ans
007-F-P	25 ans	18-54	2 ans	oral	Aucune	Créole haïtien et un peu de français	Majoritaire haïtien	Débutant- alphabétisation depuis 1 an	Plus de 20 ans

008-F-P	8 ans	18-50	8 ans	oral	Aucune	Créole haïtien et un peu de français et espagnol	Majoritaire haïtien	Débutant-alphabétisation depuis 1 an	Plus de 20 ans
009-F-P	1 an et 6 mois	18-49	1 an (leçon particulière – n'est jamais allé à l'école	Oral	Espagnol oral à 30 %	Créole haïtien et un peu espagnol	Haïtien et hispanophones	Débutant-alphabétisation depuis 2 mois	Plus de 15 ans

4.6 Procédure pour la collecte de données

Afin de faciliter la compréhension de nos participantes, la procédure de collecte de données a été réalisée à l'oral en créole haïtien. Ainsi, le questionnaire et le document de consentement ont été rédigés et présentés aux participantes oralement en créole haïtien par la chercheuse principale, locutrice dont le créole haïtien est la langue première.

Nos participantes ont été rencontrées individuellement lors d'un moment qui avait été déterminé avec elles. Selon Fortier et collaboratrices (2021), les personnes immigrantes présentent diverses caractéristiques culturelles et linguistiques que nous avons considérées afin de les aborder pour obtenir leur consentement à participer à l'étude. Afin de les motiver à collaborer, nous avons mis l'accent sur l'importance de leur participation à l'avancement de la recherche dans le domaine (Poupart et coll., 1997). Nous sommes restée transparente et ouverte à la diversité des réponses dans notre démarche afin de créer un climat de confiance et leur assurer la confidentialité de leurs données personnelles.

Au moment de la présentation du formulaire de consentement, toutes les participantes avaient la possibilité de poser des questions pour plus de clarté et d'avoir le choix d'accepter ou de refuser de participer à l'étude. Après avoir fourni leur consentement éclairé à l'oral, elles étaient invitées à répondre au questionnaire.

Le recours à l'entretien semi-dirigé pour recueillir nos données nous a permis d'avoir un accès privilégié et direct aux représentations linguistiques de nos participantes, nous permettant de mieux comprendre leur réalité linguistique. Nous avons d'abord commencé par des questions de type sociodémographique et des questions liées aux habitudes linguistiques et migratoires ($N=11$). Ensuite, nous avons posé celles portant sur les représentations à propos de leur langue première et des langues de manière générale ($N=8$), pour ensuite terminer avec les questions relatives au niveau de scolarité ($N=5$). Les entretiens ont été enregistrés pour analyses subséquentes. Ils étaient réalisés individuellement et ont duré environ 35 à 45 minutes. Les rencontres ont eu lieu dans les centres communautaires que nous avons ciblés et qui étaient considérés comme neutres afin d'éviter que la participante se sente stressée si le cadre était trop académique ou manifeste peu d'intérêt si l'endroit était trop ouvert ou trop familier.

4.7 Traitement et analyse des données.

D'abord, nous avons effectué la transcription des entretiens oraux et leur traduction en français. Nous avons, par la suite, procédé à l'analyse qualitative des réponses fournies aux questions lors de l'entretien semi-dirigé afin de dégager les représentations linguistiques de nos participantes. De manière plus précise, pour le traitement de nos données, nous avons utilisé la théorisation ancrée (en anglais, *grounded theory*, voir Laperrière, 1997; Paillé, 1994, pour une traduction-adaptation de Glaser et Strauss, 1967), dans le but de dégager le sens des représentations linguistiques des participantes, à travers une démarche explicative afin de mieux comprendre le phénomène qui se produit.

4.7.1 Théorisation ancrée

La *théorisation ancrée* est une forme d'analyse qualitative de données empiriques fondées sur des phénomènes sociaux qui permet de mener des analyses simultanées (Laperrière, 1997) et de construire une théorie empirique (Poupart et coll., 1997).

Les procédés analytiques de la théorisation ancrée sont axés sur l'élaboration de concepts dans l'objectif d'expliquer le phénomène de l'étude. Dans cette théorie, le traitement, du moins préliminaire, s'effectue en même temps que la collecte des données par la transcription, d'abord. Cette analyse préliminaire permet de mieux orienter les entrevues au fur et à mesure qu'avance la collecte de données (Paillé, 1994, p. 151-152).

Dans la démarche proposée par Glaser et Strauss (1967), cette méthode d'analyse s'organise en six étapes. Dans un premier temps, il faut coder les données transcrites, à savoir les lire attentivement, relever et nommer les propos des participantes en choisissant un thème pour chaque tendance qui est exprimée dans le discours en relation avec notre question de recherche. Ensuite, il faut catégoriser les données codées, soit dégager leur propriété, spécifier les conditions linguistiques et sociales et identifier les diverses formes sous lesquelles elles apparaissent dans le corpus. La troisième étape consiste en une mise en relation des catégories afin de dégager les liens qu'elles entretiennent entre elles. En quatrième lieu, il faut intégrer ces différentes catégories afin de délimiter l'objet d'étude. Une fois l'objet d'étude bien cerné, l'étape suivante consiste à caractériser les phénomènes observés en tenant compte de leurs propriétés. Il s'agit alors de déterminer leurs

traits distinctifs, leurs composantes de même que les facteurs qui les motivent. La dernière étape de l'analyse consiste à *théoriser*, à savoir échantillonner les diverses formes du phénomène étudié et à les mettre en relation avec les résultats des études antérieures (Laperrière, 1997, p. 309-313 ; Paillé, 1994, p. 154).

Nous avons procédé à une analyse progressive de nos données en accordant à chaque étape l'attention nécessaire pour une analyse exhaustive. Nous nous sommes référée à chaque fois à notre question de recherche pour une meilleure appréciation du phénomène étudié.

4.7.2 Procédure d'analyse : adaptation de la théorisation ancrée

Pour notre étude de cas, nous avons suivi les procédures jusqu'à la quatrième étape. Il s'agit de l'étape de l'intégration où nous avons rapporté l'analyse à notre question de recherche afin de délimiter notre objet d'étude. Nous avons fait ce choix, car nous étions en pleine exploration de ce phénomène qui était, pour le répéter, peu étudié jusqu'à présent. De plus, nous n'avions pas prétendu couvrir tous les axes qui nous auraient permis de proposer une théorie sur les représentations linguistiques de personnes peu scolarisées. Il s'agissait donc d'une démarche adaptée de la théorisation ancrée qui, toutefois, respectait les étapes et les procédures de cette méthode d'analyse. Il est à noter que d'autres chercheurs ont également adapté cette démarche en fonction de leurs objectifs de recherche (Duplessis, 2005). De plus, selon Paillé (1994), il est tout à fait possible de terminer le travail d'analyse avec des catégories bien définies qui permettent de produire un compte rendu bien enrichissant du phénomène étudié.

En premier lieu, nous avons relevé les idées exprimées dans le corpus en les nommant par des termes bien précis. Nous avons effectué une lecture minutieuse de la transcription de l'entrevue afin de dégager, de manière fidèle et concise, les propos des participantes qui ont été repris par des mots ou des expressions clés permettant de déterminer ce qui y était relaté. Cette étape était essentielle pour notre analyse, car elle permettait déjà de nommer et de thématiser le discours de la participante en tenant compte de chaque détail pertinent pour nous aider à répondre à notre question de recherche (Paillé, 1994).

En deuxième lieu, nous avons revu, contesté et classifié les codes de la première étape en commençant par les plus pertinents. Il s'agissait de les regrouper en fonction des idées qui y sont

exprimées. Les catégories ont été créées en fonction des codes initialement établis. Cette deuxième étape était, d'une certaine manière, liée à la première, dans le sens qu'il s'agissait du même processus, mais de façon plus concise et plus englobante en présentant le phénomène dans sa portée la plus large. À ce stade de l'analyse, nous sommes entrée dans une phase de conceptualisation plus riche en nommant puis catégorisant les événements dégagés dans les données. Nous avons ordonné les données en dégageant les liens qu'elles entretenaient entre elles dans un schéma explicatif. Il s'agissait, dans un premier temps, de déterminer une liste de catégories qui relevaient de la première étape, pour ensuite les inscrire dans la transcription des entrevues non annotée. Cette étape exigeait une relecture complète du corpus en notant où apparaissent les catégories relevées. Nous avons dans un premier temps déterminé un nombre de catégories en nous basant principalement sur notre questionnaire et en utilisant une méthode de mise en couleur des éléments de sens relevés dans le corpus. Cette stratégie nous a permis de relever d'autres catégories conceptuelles dans le texte en procédant ligne par ligne et en attribuant des couleurs bien spécifiques à chaque concept relevé. Après avoir déterminé les différentes catégories et les avoir inséré dans le corpus sous forme de notes, nous les avons consolidées. Autrement dit, nous avons spécifié à quoi elles renvoyaient, tout en considérant leur rapport avec les données recueillies. Nous avons dégagé leur propriété afin de déterminer leur caractéristique et avons spécifié leur condition sociale, ce qui nous a permis de les formuler et d'identifier différentes formes sous lesquelles elles apparaissaient. Afin de garder l'aspect itératif de la théorisation ancrée, nous sommes revenus à plusieurs reprises sur le corpus durant toute l'étape de l'analyse.

En troisième lieu, nous avons déterminé le lien entre les catégories. Ces liens pouvaient être hiérarchiques, dépendants, fonctionnels, intenses ou simples. À la manière de Paillé (1994, p. 170-171), nous avons utilisé une *approche empirique*, c'est-à-dire tenir compte des catégories et des phénomènes auxquels elles étaient associées dans le corpus, et une *approche spéculative* nous permettant de nous référer au lien logique qui unissait les catégories. Nous nous sommes donc demandé en quoi et comment les catégories relevées dans nos analyses étaient liées.

En dernier lieu, nous sommes revenues à notre objectif d'étude afin de recentrer l'analyse en délimitant notre objet d'étude, répondre à notre question de recherche et dresser un portrait des représentations linguistiques.

Afin de rendre les discussions plus enrichissantes autour du corpus, nous avons traduit les données en français, car notre directrice n'est pas créolophone. Cette stratégie allait nous permettre d'animer les discussions lors de nos rencontres et de voir le dynamisme qui existait entre les deux langues. Dans le chapitre qui va suivre, nous allons vous présenter nos données en suivant les étapes de la théorisation ancrée suivies d'une discussion.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les éléments de l'approche méthodologique retenue. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses que nous avons effectuées pour répondre à notre question de recherche, à savoir: quelles sont les représentations linguistiques portées par des immigrants d'origine haïtienne peu scolarisés vivant au Québec dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde? Nous considérons trois grands axes dans notre analyse. D'abord, nous présentons les représentations portées à l'égard des langues (5.1). Ce premier axe est subdivisé en plusieurs points, soit la compréhension de la notion d'égalité entre les langues (5.1.1), la perception de la langue première (5.1.2), les images portées sur les langues (5.1.3). Nous clôturons cette première partie avec l'ouverture à la diversité linguistique (5.1.4). Ensuite, nous abordons notre deuxième axe, porté sur la relation spatio-temporelle des représentations linguistiques (5.2), et enfin, notre dernier axe, basé sur la relation entre représentation linguistique et niveau de scolarité (5.3). Nous terminons notre analyse par une mise en relation des différentes catégories relevées dans les données en (5.4) et une réponse à notre question de recherche en (5.5).

5.1 Représentations portées à l'égard des langues

Dans cette première partie de notre analyse, nous exposons les représentations de nos participantes dégagées des données. Nous structurons notre présentation en fonction de notre protocole de collecte de données afin de maintenir une certaine cohérence entre la méthode de collecte de données et ce que nous avons obtenu comme réponses à notre questionnaire.

5.1.1 Compréhension de la notion d'égalité entre les langues

L'égalité entre les langues pourrait être considérée, à la lumière de notre analyse des données, sous différents aspects. D'abord, sur le plan légal, toutes les langues jouissent du même droit. Ensuite, sur le plan structurel, toutes les langues possèdent une structure propre à chacune d'elles. On peut considérer le facteur social qui permet de reconnaître leur appartenance à une communauté précise comme un moyen commun de communication structuré.

Selon les données que nous avons recueillies, nos participantes démontrent une compréhension de la notion « d'égalité » qui renvoie à deux positions distinctes. En effet, pour certaines, les langues

sont égales, pour d'autres, elles ne le sont pas. Voyons les exemples recueillis concernant cette question.

5.1.1.1 Toutes les langues sont égales

Sur les huit participantes retenues dans notre étude, trois d'entre elles ont répondu positivement à la question sur l'égalité entre les langues. De leur point de vue, toutes les langues sont égales sans distinction entre elles.

004-F-P : *[...] wi tout lang yo egal paske m gendwa di bonjou an espanyol yo di bonjou an tout se menm bagay la tout egal*

[oui toutes les langues sont égales, parce que je peux dire bonjour en espagnol on dit bonjour aussi, c'est la même chose, c'est pareil, elles sont toutes égales]

008-F-P : *sa sa vle di egal la, egal la paske le w'ap pale kreyòl la li onjan preske menm jan avèk fransè a tou e sa eugal egal la paske fransè a m gendwa ap pale fransè a li gen yon ti pwent kreyòl se li ke'm ka di [...]*

[ce que cela signifie égal, égal parce que quand vous parlez créole, c'est presque la même chose que le français et c'est égal parce que le français, je peux parler français, il y a une petite ressemblance avec le créole, c'est ce que je peux dire]

Dans ces exemples, nos participantes démontrent une compréhension de l'égalité basée sur la structure des langues. Elles se basent sur leur ressemblance lexicale ou phonologique, ou parce que toutes les langues appartiennent à une communauté bien précise qui les parle, ou encore, on peut exprimer les mêmes idées dans toutes les langues. Notons que les autres langues avec lesquelles elles ont été en contact direct sont l'anglais et l'espagnol. Elles comparent les mots dans ces langues même si elles ne les maîtrisent pas et considèrent leur rôle de transmetteurs de messages pour dire qu'elles se ressemblent (sur certains aspects), qu'elles ont la même fonction de communication.

5.1.1.2 Toutes les langues ne sont pas égales

Cinq des participantes ont répondu négativement à la question concernant l'égalité entre les langues. Selon elles, les langues ont des structures différentes et ne sont pas transposables d'une communauté à une autre. Ce serait le principe que nous appelons, à chaque langue sa communauté.

003-F-P : *men tout lang yo pa menm paske kreyòl pa menm ak espanyòl espanyòl pa menm ak anglè anglè pa menm ak fransè yo pa pwononse menm jan yo pa ka menm donk yo pa ka egal[...]*

[Mais toutes les langues sont différentes, parce que le créole n'est pas la même chose que l'espagnol, l'anglais n'est pas la même chose que le français et elles ne se prononcent pas de la même façon, donc elles ne peuvent pas être égales]

005-F-P : *bon si tout lang egal m tap vin isi a m tap pale sel kreyol se paske li pa egal se sak fe yo oblije al lekòl pou'm aprann franse [...]*

[Eh bien, toutes les langues ne sont pas égales. Par ailleurs, si je viens ici, je ne peux pas parler le créole parce que ce n'est pas égal, donc je dois aller à l'école pour apprendre le français]

009-F-P : *bon koman m te ka di pou mwen menm li pa egal parce que chak moun pale nan lang pa yo e ke chak chose pa gen menm non nan lang yo [...]*

[Comment puis-je dire, pour moi-même que ce n'est pas égal parce que tout le monde parle dans sa propre langue et que chaque chose n'a pas le même nom dans toutes les langues]

Selon la compréhension de ces participantes, le concept « d'égalité » renvoie au fait que toutes les communautés n'utilisent pas les mêmes langues. Elles se basent sur les mêmes principes que les réponses précédentes, à savoir que chaque communauté parle sa propre langue pour affirmer que les langues ne sont pas égales. De plus, les langues ne sont pas nommées de la même façon et les mots sont différents d'une langue à l'autre. Le mot « Égalité » ici est compris au sens de « différence », puisque les langues sont différentes les unes des autres, alors, elles ne sont pas égales.

Donc, on remarque que les mêmes explications sont fournies par nos participantes pour aboutir à des résultats différents concernant l'égalité entre les langues. Mentionnons que le terme « égalité » n'a pas été prédéfini pour les participantes, car nous voulions découvrir quelle était leur compréhension de ce terme. Dans les réponses recueillies, on ne voit pas une définition conceptuelle de l'égalité, mais plutôt une explication liée à la structure des langues prise dans sa définition la plus simple, par opposition à une analyse en profondeur, par exemple, de la

prononciation, du lexique (les mots se ressemblent ou pas), du canal de communication, de l'appartenance à une communauté bien précise, de la limite liée au territoire ou de leur usage.

5.1.2 Perception du créole haïtien

Pour la majorité des participantes de notre étude, le créole haïtien est une langue comme toutes les autres, tandis que, pour quelques-unes, c'est le contraire. Cette divergence de point de vue peut être expliquée en fonction de leur vécu migratoire, mais également de leur intégration dans la communauté d'accueil. Certaines reconnaissent que le créole est une langue uniquement pour les Haïtiens, cependant pas pour les personnes issues des autres communautés où cette langue n'est pas parlée. Elles reconnaissent que c'est une langue, mais pas au même titre que les autres langues, toutefois, elle n'est pas valorisée par ceux qui ne la parlent pas.

002-F-E : *li se yon on lang paske se lang pa nou li ye men ki pa reprezante okenn kote*
[...]

[C'est une langue c'est parce que c'est notre langue, mais qui n'est représentée nul autre part]

003-F-P : *bon yon lang li ye pou nou ayisyen men p ou lot moun pou lot peyi li pa lang*
[...]

[C'est une langue pour les Haïtiens, mais pour d'autres personnes, ce n'est pas une langue]

Ces deux participantes ont un vécu migratoire un peu différent des autres participantes de l'étude en ce qui a trait à leur intégration. Elles habitent au Québec depuis plus d'un an et ils n'arrivent pas à trouver du travail. Selon elles, la non-maîtrise de la langue constitue un blocage à leur intégration sur le marché. Par ailleurs, les participantes qui sont déjà intégrées dans la communauté, qui travaillent, et celles qui sont arrivées récemment, et qui sont optimistes à l'idée d'en trouver un, considèrent leur langue première comme une langue au même titre que toutes les autres langues.

007-F-P : *se yon lang li ye ou palel* [...]

[c'est une langue puisqu'on la parle]

009-F-P : *li se yon lang tankou tout lang* [...]

[C'est une langue comme toutes les langues]

Dans ce cas-ci, elles voient le créole haïtien comme une langue qui remplit les mêmes fonctions que toutes les autres langues. Peu importe qu'il soit connu ou non par d'autres communautés, il demeure une langue pour la communauté haïtienne créolophone.

5.1.2.1 Rapport des immigrantes haïtiennes de notre étude avec leur langue première

En ce qui concerne le rapport que développent les immigrantes haïtiennes de notre étude avec leur langue première, soit le créole haïtien, les réponses peuvent être présentées sous différents aspects. On peut considérer leur propre conception de leur maîtrise de la langue, l'usage qu'elles en font, que ce soit en famille, entre amis ou dans un espace multilingue, leur état d'être, leur construction identitaire et leur observation concernant le regard porté sur leur langue par d'autres personnes ne faisant pas partie de leur communauté linguistique.

5.1.2.2 Maîtrise de la langue première

La question concernant la maîtrise de leur langue première, tirée du questionnaire sociodémographique, nous a permis de mieux connaître notre public afin de décrire plus précisément leurs représentations portées sur les langues. Toutes nos participantes sont des locutrices natives du créole haïtien. Donc, c'est une langue qu'elles connaissent depuis leur naissance et l'utilisent dans leur communication quotidienne. Cependant, même si tout va bien à l'oral, leur niveau de maîtrise de cette langue à l'écrit est varié. Les participantes, ayant plus de six années de scolarisation, ont affirmé avoir maîtrisé à l'oral et à l'écrit leur langue première. Toutefois, les autres ayant entre deux à trois années de scolarisation ne peuvent ni lire ni écrire leur langue première (voir le tableau sur la description des participantes). Cependant, l'une des participantes dit avoir eu huit années de scolarisation, mais n'écrit pas sa langue première.

5.1.2.3 Usage de la langue première

À la question ayant rapport à la langue utilisée dans les sphères personnelles, toutes les participantes ont répondu avoir utilisé leur langue première, que ce soit dans la famille, ou entre amis. Elles expliquent que c'est la seule langue maîtrisée à l'oral et qu'elles communiquent majoritairement avec des personnes de même origine qu'elles. Selon elles, c'est le meilleur moyen

de se faire comprendre, puisqu'elles ne maîtrisent pas encore la langue de la communauté d'accueil et fréquentent quotidiennement leurs pairs. Pour celles qui ont passé plus de six années sur le territoire québécois, elles affirment avoir l'habitude de communiquer en français avec des collègues de travail et avec leurs enfants. Cependant, nous n'avons pas la possibilité de vérifier cette forme de communication avec les locuteurs natifs du français, puisqu'elles sont des créolophones unilingues, en début d'apprentissage du français.

Nous avons cherché à comprendre ce que pensent nos participantes de la situation du créole dans l'administration et dans les écoles haïtiennes présentée dans notre cadre théorique. Notre objectif était de vérifier si leurs représentations étaient différentes des postulats à propos de la place du créole dans le système administratif haïtien.

002-F-E [...] *nou ayisyen se lang pa nou li li se yon devwa. m pa konn pou yon lòt yon lòt moun pou mwen m we li yon devwa.*

[...nous sommes haïtiens c'est notre langue, c'est un devoir de l'utiliser dans l'administration publique et privée. Je ne sais pas si c'est différent pour quelqu'un d'autre, mais, selon moi, c'est un devoir]

007-F-P [...] *ayiti wi ayiti y fè kreyòl fransè ak timoun yo wi men yo ta sipoze itilize'l paske se lang matènèl yo*

[Haïti oui en Haïti on étudie le créole et le français avec les enfants, mais ils devraient utiliser le créole dans les écoles parce que c'est leur langue première]

009-F-P [...] *bon sak fè m di m pale kreyòl pito paske kreyòl la se lang mwen si ke tout moun ki la yo yo konprann kreyòl m oblije pale kreyòl pou'm ka plis konprann sa m'ap di a epitou pou'm santi m nan po'm ak sa m'ap di a paske si m'al pale fransè m pa konprann fransè byen gen kèk bagay m'ap di ki pap byen e ki pap byen soti nan sosyete a ou konpran*

[bien, je devrais dire que je parle créole à la place parce que le créole est ma langue si tous les gens là-bas comprennent le créole je dois parler créole pour que je puisse mieux me faire comprendre et me sentir bien dans ma peau et comprendre ce que je dis parce que si je parle en français je ne comprends pas bien le français]

On comprend que les participantes de notre étude sont ouvertes quant à l'utilisation du créole haïtien dans les écoles ou dans les administrations en Haïti, car il s'agit de leur langue première,

celle qui est maîtrisée par toute la population. Cependant, certaines pensent que, puisque les élèves parlent déjà leur langue première, il serait préférable de les encourager à parler français afin de pratiquer cette langue.

008-F-P [...] *bon sak fè an ayiti yo gendwa pa vle kite timoun yo pale kreyòl an ayiti paske yo deja konn kreyòl la si yo bezwen konn fransè a y'ap bat pou yo plus pale fransè a pou yo ka konprann li. li nòmal paske ayiti li nòmal paske se kreyòl m pale*

[en Haïti, ils ne veulent peut-être pas laisser les enfants parler le créole en Haïti parce qu'ils connaissent déjà le créole s'ils ont besoin de connaître le français, ils ont du mal à parler français pour le comprendre. C'est normal parce qu'en Haïti, c'est normal parce que c'est le créole que je parle]

Nous basant sur les données recueillies, nous constatons que, pour les participantes de notre étude, le créole haïtien est perçu comme étant un symbole d'identité et de culture qui doit être utilisé dans les écoles en Haïti, comme étant la langue première des élèves, celle dans laquelle ils comprennent mieux et peuvent s'exprimer sans contrainte. On constate déjà un point de vue différent de ce qui est dit dans la littérature concernant les représentations du créole haïtien en Haïti présenté dans notre cadre théorique.

5.1.2.4 Langue, symbole d'identité

Les participantes de notre étude témoignent d'un attachement particulier à leur langue première, car elles considèrent la langue comme un moyen d'expression de leur identité et que cette langue leur appartient. Elles se sentent propriétaires de la langue.

006-F-P [...] *paske jan mwen menm m se ayisyen se kreyol mwen pale se lang pa'm*

[parce que de la même façon que je suis haïtienne, je parle créole, c'est ma langue]

006-F-P [...] *paske se lang pa'm pa gen moun ki ka anpeche'm pale m ka di sa'm vle*

[parce que c'est ma langue personne ne peut m'empêcher de parler ma langue je peux dire ce que je veux]

De la même manière qu'elles savent que leur langue première est le symbole de leur identité, elles reconnaissent aussi que c'est le cas pour toutes les autres nations qui doivent voir leur propre langue comme leur identité:

006-F-P [...] *kanadien yo se franse se lang pa yo yo pale yo alez ak lang pa yo a mwen menm m alez ak pam nan tou*

[les Canadiens leur langue est le français, ils sont à l'aise avec leur propre langue, je suis à l'aise avec ma langue aussi]

Certaines utilisent la langue comme reflétant leur communauté d'origine.

005-F-P [...] *se lang pa'm paske se lang pa'm se ayiti m soti se kreyòl m pale*

[c'est ma langue parce que c'est ma langue je viens d'Haïti, je parle créole]

Ce symbole d'identité se témoigne par un patriotisme et un amour pour leur langue et leur pays d'origine.

005-F-P [...] *se li m pale pase se peyi'm m renmen peyi'm*

[c'est la langue que je parle, c'est mon pays. J'aime mon pays]

007-F-P [...] *se lang mwen m renmen pale kreyòl*

[c'est ma langue. J'aime parler créole]

008-F-P [...] *non non se lang mwen m pale l m kontan l se lang mwen.*

[c'est ma langue, je la parle, je l'aime, c'est ma langue]

Ici, nous pouvons constater que nos participantes insistent sur le fait que le créole haïtien représente leur identité, leur pays, ce qui les définit et qui leur permet de rester en contact avec leur famille, leurs amis, et de ne pas se sentir isolés dans la nouvelle communauté. De ce fait, nous pouvons dire qu'elles s'affirment en tant que créoles; cependant, elles admettent qu'il s'agit de leur langue et non pas celle de leur communauté d'accueil.

5.1.2.5 Connaissance de leur langue dans la communauté d'accueil

Nos participantes reconnaissent que leur langue n'est pas connue dans leur communauté d'accueil. Elles savent qu'elles ne peuvent pas communiquer dans leur langue première avec des personnes qui ne font pas partie de leur communauté linguistique, car elles ne seront pas comprises.

002-F-E [...] *paske ou pa pale'l paske menmsi m ta di'w yon bagay ou pap ka konnen'l. [...]* *pou'm pran avyon pou'm ale prèske pa gen moun ki tande sa m'ap di a ou pa konprann*

[Parce que l'autre ne la parle. Pas parce que si je dis quelque chose dans ma langue l'autre va pas comprendre ... quand je dois prendre un avion au cours de mes voyages, presque personne ne comprend pas ce que je dis, tu vois]

005-F-P [...] *men si m jwenn blan an kebekwa a m pa ka pale kreyòl avè'l swa ke m pale fransè oubyen m pale anglè*

[mais si je rencontre le blanc québécois, je ne peux pas lui parler en créole, je dois lui parler en français ou en anglais]

007-F-P [...] *mo fransè avèk kreyòl lè'w pale yon mo kreyòl avèk yon moun ki pa pale kreyòl gen kèk bagay li ka konprann*

[les mots en français et les mots en créole quand tu parles en créole avec une personne qui ne parle pas créole il y a certaines choses qu'elle ne va pas comprendre]

009-F-P [...] *gen anpil lòt nasyon ki pa konn kreyòl la e jis yo pa ba'l valè*

[il y a beaucoup d'autres nations qui ne connaissent pas le créole et elles ne la valorisent pas]

Le fait pour la participante de se retrouver dans un endroit où il y a des personnes qui ne parlent pas sa langue première, le conduit à réaliser que les autres personnes qui n'appartiennent pas à sa communauté ne peuvent pas communiquer dans sa langue. Elle éprouve alors des difficultés à se faire comprendre ou à communiquer avec ces personnes. Cette situation engendre deux scénarios ayant rapport à son image de sa langue première : d'une part, elle comprend que chaque société possède sa langue, et, d'autre part, elle se dit que sa langue ne lui permet pas de communiquer lorsqu'elle se trouve à l'extérieur de son pays d'origine. Cette deuxième perception peut aller

jusqu'à une sorte de gêne dans le cas où elle parle avec des gens qui ne connaissent pas sa langue première.

002-F-E [...] *m jennen paske m pale kreyòl la li pa konprann. wi m'ap santi'm jennen paske sak fè sa paske ou pa pale'l paske menmsi m ta di'w yon bagay ou pap ka konnen'l.*

[je me sens gênée parce que je parle créole et que mon interlocuteur ne comprend pas ce que je dis, je me sens gênée, car, peu importe ce que je dis, la personne ne va rien comprendre]

5.1.2.6 Langue, expression d'un état d'être

Certaines participantes expriment un sentiment d'insécurité par rapport à la méconnaissance de la langue de la communauté d'accueil. Elles comprennent la limite que leur impose la langue et l'effort que cela leur demande de fournir pour communiquer avec les locuteurs de la langue.

002-F-E [...] *ou vin isit antanke son w timoun piti ou ye ou vin tounen dèyè. li pa menm.*

[tu arrives ici tu redeviens un enfant tu dois tout recommencer donc les langues ne sont pas les mêmes]

003-F-P [...] *ou konnen m poko fò nan fransè a map ontijan mare lè pou'm reponn fransè a men si se kreyòl m'ap pale m pap gen pwoblèm a sa de menm espanyol la tou*

[tu sais je ne suis pas encore très forte en français, je suis un peut gêné quand je dois répondre en français, mais si je parle créole je n'ai aucun problème de même que pour l'espagnol]

005-F-P [...] *lè'm santi m'ap pale fransè a li on ti diferan pou mwen paske m pa konnen'l*

[quand je parle en français, il est un peu différent pour moi parce que je ne le connais pas]

D'un autre côté, la majorité de nos participantes expriment leur état de bien-être lorsqu'elles s'expriment dans leur langue première avec les gens faisant partie de leur communauté.

005-F-P [...] *lè m santi m'ap pale kreyòl, se yon ayisyen mwen ye, m santi'm byen.*

[Quand je parle créole, je suis haïtien, je me sens bien]

006-F-P [...] *m santi m byen m santi m nan po'm [...] lè te ayiti m santi m nan po'm paske se lang mwen pou mwen menm m panse kèlkeswa kote m prale m pap jennen pou'm pale*

[je me sens bien, je me sens dans ma peau ... quand j'étais en Haïti je me sentais dans ma peau, car c'est ma langue selon moi je pense que peu importe où je vais je ne serai pas gêné de parler]

008-F-P [...] *m santi m alèz paske se lang mwen li ye. bon fransè a ou konnen lang nan pa pou ou menm m santi mwen alèz tou*

[je me sens à mon aise parce que c'est ma langue, bon la langue française, tu sais que ce n'est pas ma langue, mais je me sens à mon aise aussi quand je parle français]

009-F-P [...] *m santi m byen paske se lang mwen li ye. m pap santi m byen si m'ap pale kreyòl avèk yon moun ki pa konn pale kreyòl men si m'ap pale kreyòl avèk yon moun ki konn pale kreyòl, kreyòl la se lang mwen li ye li posib poum pwononse kreyòl la byen*

[je me sens bien parce que c'est ma langue, je ne me sentirai pas bien si je parle créole avec une personne qui ne parle pas créole, mais je si parle avec un créolophone le créole c'est ma langue c'est un fait que je vais bien prononcer le créole]

Ici, on voit que les immigrantes créolophones de notre étude sont très attachées à leur langue première. C'est une forme de connexion avec leurs pairs et se soutiennent mutuellement dans leur situation migratoire. Cette sensation de bien-être va jusqu'à un sentiment de fierté, car elles ont une identité qui leur est propre, ce qui leur permet de valoriser leur langue première.

005-F-P [...] *lang pa'm nan pi bèl paske se ladan m soti ladan m fèt ladan m grandi. kelkesya kominote a m respekte lang pa'm nan yo gendwa pa bay lang pa'm nan valè men m reskpekte'l paske se la m fèt*

[ma langue est plus belle parce que c'est de là que je viens c'est là que j'ai grandi. Peu importe la communauté, je respecte ma langue, certaines personnes peuvent ne pas lui accorder de la valeur, mais je la respecte, car c'est la que je suis née]

006-F-P [...] *wi m fyè pou'm pale kreyòl paske se lang pa'm*

[oui je suis fière de parler créole parce que c'est ma langue]

009-F-P [...] *menm mwen m se se lang mwen li ye mwen renmen l mwen bal valè*

[c'est ma langue je l'aime je la valorise]

Nous présentons maintenant l'image portée sur les langues en contexte migratoire. Rappelons que la majorité des participantes de notre étude ont migré dans différents pays avant d'arriver au Canada et de s'installer au Québec.

5.1.3 Images portées sur les langues

Les personnes que nous avons recrutées ont vécu des expériences avec d'autres langues, même si ces langues ne sont pas réellement maîtrisées. Cependant, nous avons pu obtenir des données reflétant leurs images des langues de manière générale, à côté de leur langue première. Cela nous permet de comprendre, d'un point de vue plus global, comment elles se représentent les langues et leur position par rapport au créole haïtien.

5.1.3.1 Langue et utilité

Il ressort des données collectées que, pour toutes nos participantes, toutes les langues sont utiles incluant leur langue première.

003-F-P : *tout lang itil. wi lang kreyol la itil [...]*

[toutes les langues sont utiles, oui le créole est utile]

005-F-P : *tout lang itil pou mwen paske fransè se pou fransè kreyòl se pou kreyòl anglè se pou anglè tout itil [...]*

[Toutes les langues sont utiles selon moi parce que français c'est pour les Français, créole c'est pour les Créoles, anglais c'est pour les Anglais elles sont toutes utiles]

En ce qui a trait avec la comparaison entre les langues, la majorité des participantes ne considèrent pas qu'une langue soit plus utile qu'une autre.

006-F-P : *si w soti etazini ou pa konn pale kreyol menm le'w rive ayiti w'ap we kreyol te itil mwen m soti ayiti m pat janm konnen si franse te gen anpil inpotans ni espanyol [...]*

[Si tu viens des États-Unis et tu ne sais pas parler créole et quand tu arrives en Haïti, tu verras que le créole est utile, moi je viens d'Haïti, je ne savais pas que le français avait autant d'importance de même que l'espagnol]

008-F-P : *bon mwen m pa di sa m pa ka di l pi itil paske m pa ka di youn pi itil youn pi lotbo paske ou gendwa rive yon kote w jwenn kreyol la gen moun se kreyol li ka resevwa depi yo pale kreyol li di eske w se ayisyen wi se ayisyen ou pa ka pale franse a li ede w pa gen yon ki tout se menm [...]*

[Moi je ne peux pas dire qu'une langue est plus utile qu'une autre parce que tu peux arriver dans un endroit c'est le créole que tu peux parler, tu rencontres des gens qui parlent créole, ils pourront t'aider ou tu peux parler français et tu trouves de l'aide . Donc, elles sont toutes utiles]

Cependant, pour certaines participantes, la langue est utile dans la communauté qui la parle. Autrement dit, une langue peut ne pas être utile parce que les autres communautés ne l'utilisent pas. C'est le cas du créole haïtien et cela constitue un blocage pour nos participantes, car elles n'arrivent pas à communiquer avec d'autres locuteurs non créolophones. Pour d'autres, l'utilité d'une langue dépend du nombre de locuteurs de cette langue.

002-F-E : *[...] eee bon sa m te ka di se sèl kreyòl la, m wè ki pa ki pa rive lwen. sèl kreyòl la ki rive lakay men apre des a wi gen lang ki itil pase lòt*

[eee bon ce que je pourrais dire c'est seulement le créole qui n'est pas allé trop loin seulement le créole qui reste seulement chez nous, mais sinon oui il y a des langues qui sont plus utiles que d'autre]

009-F-P : *[...] wi tout lang itil pou peyi yo pale a [...] fransè pi itil pase kreyòl paske kote gen defwa kote moun yo pase yo toujou itilize fransè a jis pou yo pale. sa k fe m ka di espanyol la gen plis peyi ki pale espanyol la ke franse*

[oui, toutes les langues sont utiles pour le pays où elles sont parlées. ... le français est plus utile que le créole, car il y a des moments où les gens sont souvent habitués à parler français. Je peux dire que les Espagnols ont plus de pays hispanophones que les Français]

On comprend que les participantes reconnaissent que toutes les langues sont utiles parce qu'elles permettent de communiquer et facilitent l'intégration dans la communauté d'accueil.

5.1.3.2 Langue et beauté

En ce qui a trait à la leur perception qu'une langue soit belle ou laide, toutes les participantes ont répondu que toutes les langues sont belles.

002-F-E [...] *pa gen lang ki lèd. tout lang bèl*

[aucune langue n'est laide, toutes les langues sont belles]

007-F-P [...] *tout se men lang pa gen lang ki bèl pa gen lang ki lèd pou mwen men tout se menm lang paske tout bèl se lang moun nan se nòm al se konsa pou'l pale*

[elles sont toutes les mêmes aucune langue n'est ni belle ni laide selon moi elles sont toutes les mêmes]

008-F-P [...] *non non, se li li ka pale m pa ka wè'l lèd pou mwen . m pa ka di lang chinwa yo lèd paske se li yo pale. bon mwen si m te ka di chigchigchig nan m tap di'l*

[non non si c'est cette langue que la personne peut parler je ne peux pas dire que c'est laid je ne peux pas dire que la langue chinoise est laide parce que c'est la langue qu'ils parlent si je pouvais dire chigchigchig je l'aurais dit]

Cependant, une minorité considère que le créole haïtien n'est pas beau à l'extérieur d'Haïti, puisqu'il n'est pas utilisé dans d'autres communautés non créolophones. Pour ce groupe, la beauté d'une langue est liée au fait qu'elle soit connue et utilisée en dehors de sa communauté. Ou encore, une langue est laide lorsque personne ne la comprend ou ne la parle.

002-F-E [...] *kreyòl pa bèl pou lè nou vwayaje. li bèl lakay nou.*

[le créole n'est pas laide quand on est à l'extérieur de Haïti il est bel quand on est en Haïti]

004-F-P [...] *lè chinwa yo ap pale li lèd paske m pa konprann anyen dutou dutou ladann*

[quand les Chinois parlent, c'est laid parce que je ne comprends absolument rien de ce qu'ils disent]

006-F-P [...] *wi lang bèl tout lang bèl men fòk ou konnen'l lè'w pa konnen'l ou pa wè'l bèl*

[oui toutes les langues sont belles, mais il faut les connaître quand on ne le connaît pas, tu vois qu'elle est laide]

Nos participantes semblent donc adhérer à l'idée que, lorsqu'on ne comprend pas une langue ou si on ne la parle pas, elle est laide. Cependant, nous n'avons pas creusé pour savoir si une langue est laide parce qu'elle n'est pas connue ou si elle n'est pas connue parce qu'elle est laide. Nous pouvons nous demander ce qu'elles entendent par connaître une langue, puisqu'elles ne parlent pas couramment ni anglais ni espagnol - mais elles ont sans doute de plus grandes habiletés réceptives, pourtant, elles ne les ont pas mentionnées comme étant laides.

5.1.4 Ouverture à la diversité linguistique

Dans cette partie de notre analyse, nous présentons la perception qu'ont nos participantes de la diversité linguistique. Rappelons que ces dernières ont été en contact avec d'autres langues durant leur parcours migratoire, par exemple, l'anglais et l'espagnol. Même si le français est l'une des langues officielles d'Haïti, il pourrait être considéré comme une langue peu connue pour elles, puisqu'elle n'est maîtrisée ni à l'oral ni à l'écrit selon leurs données sociodémographiques. À cet égard, nous avons voulu examiner leur point de vue à propos de l'apprentissage de nouvelles langues et aussi comprendre leur niveau d'implication dans leur processus d'apprentissage d'une langue seconde. Nous leur avons demandé de nous donner leur opinion sur l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'expliquer ce qui a motivé ce choix qu'elles ont fait.

Tout au début de l'entrevue, nous avons demandé à nos participantes si elles connaissaient d'autres langues que leur langue première et, le cas échéant, dans quel contexte celles-ci avaient été apprises. Celles qui ont migré dans d'autres pays avant de venir au Canada ont connu soit l'anglais, pour celles qui vivaient aux États-Unis, soit l'espagnol pour celles qui étaient soit au Chili, en République Dominicaine, au Vénézuéla ou au Mexique. Cependant, ce sont des langues qui sont très peu maîtrisées, selon leurs dires, en raison du nombre d'années d'étude ou du contexte d'apprentissage. Notons qu'elles ont appris l'anglais dans une école de langues, tandis que l'espagnol a été appris en contact direct avec des locuteurs natifs. Juste avant de leur poser la question sur la diversité linguistique, les participantes anticipaient déjà sur la question à travers leur explication. Notre procédure étant de leur donner la possibilité de justifier leur choix, elles expliquaient déjà leur ouverture à la diversité linguistique.

005-F-P [...] *se sak fè yo obligé al lekòl pou'm aprann fransè [...] gen lekòl fransè m vin aprann fransè pou m pale fransè et sa aprè m fin pale fransè m pray [...] lekòl anglè pou'm pale anglè*

[c'est pourquoi je suis obligé d'aller à l'école pour apprendre le français ... Il y a des écoles pour apprendre le français j'apprends le français quand j'aurai appris le français j'irai dans une école anglaise pour apprendre l'anglais]

006-F-P [...] *mwen tou m bezwen konnen enpe de pa yo a [...] li ta bon pou tout moun aprann tout lang*

[moi aussi je veux comprendre ce qu'ils me disent il serait bon pour tout le monde d'apprendre toutes les langues]

Dans ces exemples, on constate que les participantes étaient déjà ouvertes à l'apprentissage d'une nouvelle langue, soit pour s'intégrer dans la nouvelle communauté, ou pour celles qui ne maîtrisent pas la langue ou encore par curiosité. Certaines participantes ont même commencé l'apprentissage de la langue de manière autonome.

006-F-P [...] *se sougoogle m konn ale pou m we kek bagay*

[parfois je fais des recherches sur google pour comprendre certaines choses]

Donc, on peut voir ici que, bien avant d'intégrer des cours de français langue seconde, certaines de nos participantes ont commencé le processus soit en pratiquant à la maison avec leurs enfants ou en faisant des recherches personnelles (selon les données liées à leurs habitudes linguistiques quotidiennes). Toutefois, elles sont toutes ouvertes à l'apprentissage d'une langue seconde. Elles reconnaissent l'importance de la langue pour leur intégration et facilitent la communication avec les locuteurs du français. Cette reconnaissance est accompagnée d'une sorte de motivation pour l'apprentissage de la langue ou la compréhension de ce qui est dit dans la langue de l'autre. Voyons maintenant, les raisons pour lesquelles ces participantes veulent apprendre une seconde langue.

5.1.4.1 Pourquoi apprendre une nouvelle langue

Concernant les raisons motivant l'apprentissage d'une langue seconde, les participantes veulent toutes devenir opérationnelles dans la communauté. Par opérationnelle, nous entendons la capacité à prendre la parole dans n'importe quelle situation de communication de base avec des locuteurs

natifs, à pouvoir travailler et à répondre à leurs besoins. Cela affecte également leur estime de soi dans le sens où parler une seconde langue, pour elles, apporte un certain bien-être et un accomplissement personnel.

002-F-E [...] *bon mwen menm pou mwen menm wi si m te pale tout lang yo li t'ap fèm pi byen.*

[Selon moi si je pouvais parler toutes les langues cela m'aurait fait beaucoup de bien]

007-F-P [...] *mewi oui le'w rive yon kote ou kabab degaje'w si'w malpri ou kabab degaje'w*

[oui, quand tu arrives quelque part tu pourras te débrouiller, tu pourras t'en sortir dans si tu te trouves dans une situation compliquée]

009-F-P [...] *li bel pou mwen pou'm ta aprann pale plizye lang paske le'm rive yon kote m pale et m tou tradikte m pa bezwen tradikte pou tet mwen. li bel e li bon.*

[c'est une belle chose de parler plusieurs langues parce que, quand j'arrive quelque part, je pourrai parler, je n'aurai pas besoin d'un traducteur]

005-F-P [...] *wi wi paske m bezwen travay.*

[oui, parce que j'ai besoin de travailler]

On voit que ce besoin d'être opérationnel s'exprime par le désir de se sentir bien, de pouvoir communiquer avec d'autres personnes qui ne parlent pas leur langue première, de parler la langue de la communauté, de se défendre et de communiquer dans une langue étrangère sans avoir à demander de l'aide d'un traducteur, ainsi que par le besoin de travailler.

L'une de nos participantes a même mentionné que s'elle le pouvait, elle aurait appris toutes les langues.

008-F-P [...] *mwen menm la a we sim te ka pale tout lang menm chinwa a te ka pale m tap pale'l[...] sim te ka di chigchigching nan m aptap dil*

[si je pouvais parler toutes les langues, même le mandarin, je les aurais parlées... Si je pouvais dire chigchigching je ne l'aurais dit aussi]

5.1.4.2 Rapport avec le français langue seconde

La langue française se révèle d'une grande importance pour les participantes de notre étude, car elle leur permet de communiquer avec des locuteurs natifs. Le fait pour elles de voyager dans des pays où l'on parle d'autres langues leur permet de comprendre l'importance d'apprendre de nouvelles langues.

006-F-P [...] *m pat janm konnen si franse te gen anpil inpotans ni espanyol paske m te ka fe yon jan pou'm te aprann yo*

[je ne savais pas que le français avait autant d'importance de même que l'espagnol parce que je me serais débrouillé pour les apprendre]

Même après avoir réussi l'éducation de ses enfants, cette participante estime qu'elle doit retourner à l'école pour apprendre la langue de la communauté même en étant sur le territoire depuis plus de 20 ans.

007-F-P [...] *se sa k pouse'm m vin lekòl pitit mwen fin gran kounya sa pouse'm vin lekòl pou'm kapab aprann pale fransè.*

[c'est pourquoi je suis allée à l'école mes enfants sont devenus grands maintenant cela me pousse à aller à l'école afin d'apprendre à parler français]

La participante comprend qu'elle doit fournir un effort pour parler la langue, car, selon son constat, elle vit dans une nouvelle communauté et il y a des règles à suivre pour mieux s'intégrer. Cette opportunité s'est offerte à elle, alors elle en a profité.

009-F-P [...] *mwen jus ap viv nan yon peyi ki fransè m supoze ba'l valè epi pou'm aprann li pou'm ka pale'l byen.*

[je vis dans un pays francophone je suis censé valoriser le français l'apprendre afin de bien la parler]

5.2 Relation spatio-temporelle des représentations linguistiques

Parmi nos participantes, trois sont arrivées au Québec il y a plus de six ans et les autres ont entre deux et 24 mois dans la province. Les trois participantes ayant vécu le plus longtemps au Québec sont en alphabétisation. Elles ont intégré le cours depuis au moins un an. Il s'agit des femmes qui, arrivées dans la province, se sont consacrées à l'éducation de leurs enfants et à leur formation scolaire afin de leur garantir un meilleur avenir. Nous avons remarqué dans leurs réponses des alternances de mots ou de phrases du français dans leurs discours en créole haïtien. En d'autres termes, elles utilisent soit des mots simples [...] *aussi* [...] ou des phrases [...] *C'est beau, hein* [...] ou des interférences comme [...] *inplukasyon* [...] tout au long de l'entrevue. Précisons qu'elles n'ont pas formulé de *phrase complexe*, constituée de plus d'une proposition. Tout cela montre qu'elles se distinguent des nouveaux arrivants pour montrer qu'elles connaissent la langue de la communauté, comme elles le déclarent, qu'elles peuvent l'utiliser dans leur conversation, car elles ont vécu longtemps dans la province.

Par ailleurs, elles ont montré une sorte d'appréciation de la langue sur le plan de la beauté et de l'utilité. D'ailleurs, selon leurs propos, elles parlent français, car elles communiquent dans cette langue au travail avec leurs collègues. Nous n'avons pas mené d'investigation pour savoir où ces personnes travaillent, quelle était leur implication en ce qui a trait au service à la clientèle, car c'est le moyen le plus direct d'être en contact avec d'autres locuteurs natifs au travail, si nous considérons que certains travaux ne nécessitent pas obligatoirement beaucoup d'interactions verbales ou à l'écrit avec le personnel.

006-F-P [...] *lè moun nan ap pale fransè moun nan rapid nan sa lap di li eksprime'l byen m renmen sa lè'm konn pale fransè tou m'ap santi m fyè pou'm pale se yon lang m renmen tou.*

[quand une personne parle français, elle est rapide et s'exprime bien, j'aime ça quand je saurai parler français je me sentirai fière pour parler français, également, c'est une langue que j'aime]

007-F-P [...] *lè m'ap pale fransè tou m renmen pale fransè m santi m byen.*

[quand je parle français, j'aime parler français je me sens bien]

Étant des Haïtiens qui ont vécu une bonne partie de leur vie en Haïti, nos participantes ont connu la situation de diglossie qui a existé entre le créole et le français et n'ont pas eu l'intérêt d'apprendre le français dans leur pays d'origine. Cependant, lors de nos entrevues, elles se sont exprimées différemment par rapport à l'image présentée dans la littérature concernant le créole haïtien. Pourrait-on considérer que, d'une part, l'immigration a influencé leur représentation du créole en tant que langue première. D'autre part, elle a motivé leur apprentissage du français langue seconde.

006-F-P [...] *m pat janm konn si franse te impotant konsa*

[je ne savais pas que la langue française avait autant d'importance]

On voit que nos participantes considèrent leur langue première comme étant leur identité, ce qui leur appartient. Concernant la langue de la communauté dans laquelle elles évoluent, celles qui ont vécu longtemps sur le territoire et qui ont fréquenté des locuteurs natifs (à certains égards que nous ne pouvons pas contrôler) s'affichent comme étant des francophones. Celles qui sont récemment arrivées dans la province ont témoigné de leur besoin d'apprendre la langue. Le contact avec la langue et les locuteurs natifs, serait-il à la base de cette ouverture à l'apprentissage de la langue seconde ? À ce stade, une étude empirique portant sur les représentations des langues avant le parcours migratoire des immigrants serait intéressante.

5.3 Relation entre représentations linguistiques et niveau de scolarité

Toutes nos participantes suivent des cours en alphabétisation et en francisation malgré des niveaux de scolarité différents dans leur langue première. Nous voyons, dans cette partie, comment elles se représentent les langues et s'il est possible d'observer un rapport entre le niveau de scolarité et les représentations linguistiques.

Comme observé dans les données sociodémographiques des participantes, leur niveau de scolarité varie de deux à huit années. Nous avons recruté quatre participantes avec un niveau maximum de trois années de scolarisation et quatre autres avec un niveau maximum de huit années de

scolarisation. Il est possible de remarquer que les participantes possédant huit années de scolarisation ont les mêmes représentations de leur langue première, considérée comme un symbole d'identité. Elles pensent également qu'on devrait l'utiliser dans toutes les sphères scolaires et professionnelles en Haïti et considèrent le créole haïtien comme étant une langue au même titre que toutes les autres langues sur le plan structurel et communicationnel. Concernant les autres langues, elles sont toutes d'avis que les langues sont utiles et belles, car, elles permettent de se connecter avec les autres membres de la communauté. Ces images leur permettent d'être motivées pour s'engager dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Voici la réponse de celles qui ont entre sept et huit années de scolarisation concernant la beauté de la langue :

006-F-P [...] *Wi lang bèl tout lang bèl men fòk ou konnen 'l*

[oui la langue est belle, toutes les langues sont belles, mais il faut les connaître]

008-F-P [...] *Non non, m pa konpare sa yo tout lang egal m pa ka wè moun nan paske se li li ka pale m pa ka wè 'l lèd pou mwen*

[non non je ne les compare pas toutes les langues sont égales je peux pas dire qu'une langue soit laide car c'est la langue que parle une communauté]

004-F-P [...] *Bèl Tout bèl nèt. Lè chinwa yo ap pale li lèd paske m pa konprann anyen dutou dutou ladann*

[belle toutes les langues sont belles quand les Chinois parlent c'est laide parce que je ne comprends rien]

Voici les réponses de celles ayant entre deux et trois années de scolarisation concernant cette même question :

005-F-P [...] *Bon pou mwen menm tout lang yo bèl selon mwen menm tout lang yo bèl*

[selon moi toutes les langues sont belles]

007-F-P [...] *Tout se menm lang pa gen lang ki bèl pa gen lang ki lèd pou mwen men tout se menm lang paske tout bèl se lang moun nan se nòmàl se konsa pou'l pale*

[touts les langues sont les mêmes il n'y a pas de langue qui soit belle ou qui soit laide selon moi toutes sont belles, c'est la langue de la personne c'est sa façon de parler]

009-F-P [...] *Wi pa gen lang ki lèd non pou moun ki pale lang lan li menm li pa lèd li se yon bèl lang men pou moun ki pa konprann li ditou li ka panse li se yon lang ki lèd men li pa lèd.*

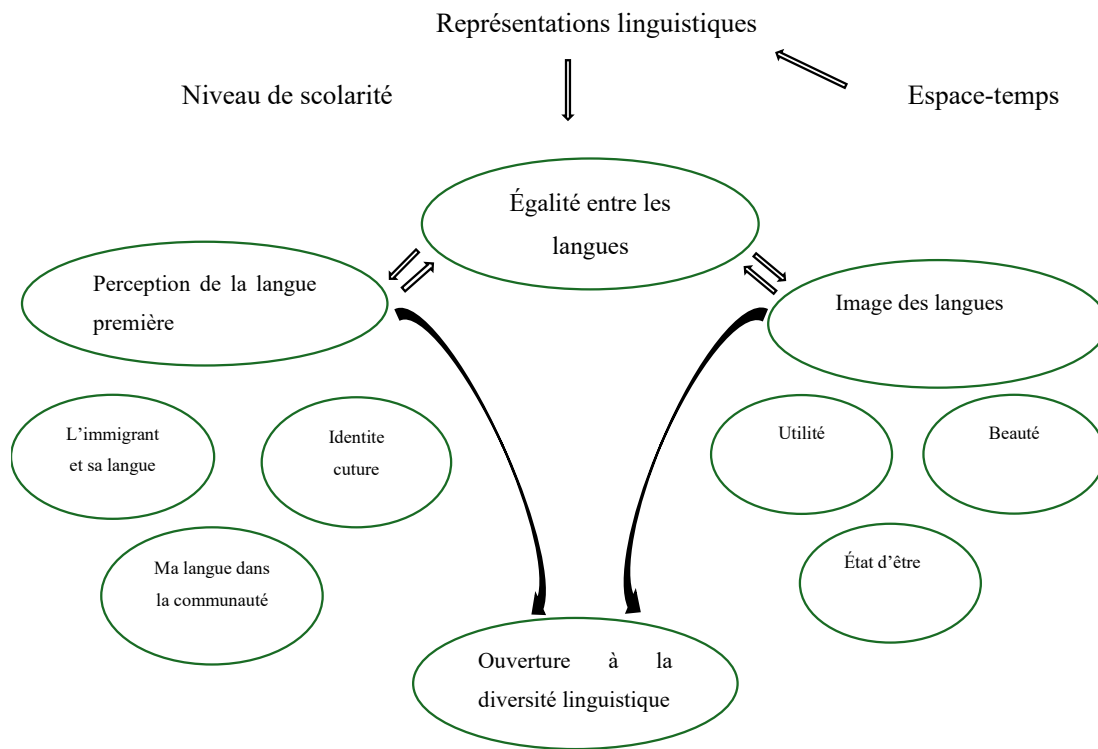
[Oui, il n'y a pas de langue qui soit laide, mais une personne qui ne parle pas une langue peut penser qu'elle est laide, mais elle n'est pas laide, c'est une belle langue, mais, pour les personnes qui ne la parlent pas, elles peuvent penser que c'est une langue laide, mais ce n'est pas le cas]

De ce côté les réponses ne s'éloignent ou ne se contredisent pas. Elles vont toutes dans le même sens. Pour conclure, nous ne pouvons pas dire qu'il y a une relation entre le niveau de scolarité et les représentations linguistiques si l'on considère que les images des participantes des langues, de manière générale, se rencontrent, se complètent et se soutiennent mutuellement. Ce qui nous permet de redire que les adultes peu ou très peu scolarisés ayant participé à notre étude peuvent réfléchir sur leur capacité linguistique, observer leur environnement, comprendre, juger et de prendre position sur certains aspects liés à leur condition linguistique et sociale. Il est à noter que parmi les participantes qui ont répondu que les langues étaient égales, elles détenaient toutes entre sept et huit années de scolarisation, tandis que celles qui ont répondu que les langues ne sont pas égales, avaient majoritairement en dessous de quatre années de scolarisation.

5.4 Mise en relation des différentes catégories de représentations linguistiques

L'étape de la mise en relation de la théorisation ancrée permet de nous préparer à ramener notre analyse à notre question de recherche (Laperrière, 1997 ; Paillé, 1994). Suivant nos analyses, les différentes catégories conceptuelles que nous venons de présenter plus haut sont toutes empiriquement liées, ce qui sous-entend qu'elles sont repérables dans nos données et s'expliquent à partir d'elles-mêmes. Nous offrons dans la Figure 1, sous forme de schéma, une représentation visuelle, que nous avons créée en fonction du type de relations entre les catégories dégagées dans les données.

Figure 1 Mise en relation des différentes catégories



Comme en fait état la Figure 1, nous établissons un lien existe entre le temps vécu sur le territoire d'accueil en contact direct avec la langue et les représentations linguistiques des immigrantes haïtiennes de notre étude dans le sens où le français soit une langue prestigieuse. Tandis que celles qui n'ont pas vécu longtemps sur le territoire perçoivent cette langue comme un outil d'intégration sociale et économique. Nous ne dessinons pas de lien dans notre figure entre le niveau de scolarité des participantes et leur représentation linguistique, car, nous ne décelons pas de différence significative en ce qui a trait à l'image de la langue de la communauté d'accueil et de leur langue première, peu importe qu'elles aient eu trois ou huit années de scolarisation. En d'autres termes, nos données ne nous permettent pas d'affirmer que les représentations linguistiques des participantes de notre étude avec deux ou trois années de scolarisation diffèrent de celles portées par celles ayant entre six à huit années de scolarité.

Les catégories que nous avons pu dégager de nos données se soutiennent et se complètent. De surcroît, il semble que la perception des participantes concernant l'égalité des langues leur permet

d'avoir une perception de leur langue première ainsi qu'une image des langues de manière générale. Cette perception de leur langue permet de comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec leur langue et celle de la communauté d'accueil, de même que le regard porté sur leur langue. Aussi, nous avons l'image portée sur les langues de manière générale et leur limite dans leur communication avec les autres par manque de maîtrise de la langue. Ces deux éléments à savoir, la limite de la langue première et l'image utilitaire des langues ont, en général, éveillé en elles un besoin de communiquer avec les francophones et de s'intégrer dans la communauté, leur permettant de s'ouvrir à l'apprentissage d'une nouvelle langue seconde.

5.5 Réponse à notre question de recherche

Notre étude visait à explorer les représentations linguistiques d'immigrants haïtiens peu scolarisés dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde. Nous nous sommes servie d'un questionnaire pour la collecte de données au cours des entretiens individuels semi-dirigés. Nous nous sommes inspirés des méthodes de la théorisation ancrée pour analyser les données et répondre à notre question de recherche qui est la suivante : quelles sont les représentations linguistiques portées par des immigrants peu scolarisés dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde ? Mentionnons que nous n'avons pas été jusqu'à la dernière étape de la théorisation ancrée, car nous avons jugé suffisante l'étape de la mise en relation qui consiste à lier les données de notre analyse à notre question de recherche.

Nos données nous ont permis de voir que, d'une part, nos participantes possèdent un riche bagage d'expériences qui leur permet de répondre à nos questions. Certaines participantes parlent beaucoup plus que d'autres, mais elles ont toutes réussi à répondre aux questions et même à préciser leur pensée pour justifier leur choix de réponse. D'ailleurs, nous les avons intentionnellement conduites à cette démarche en ayant fait le choix de l'entretien semi-directif et l'usage de leur langue première. D'autre part, les représentations des participantes varient en fonction de leur réalité migratoire, ou encore du nombre d'années vécues dans la communauté d'accueil, ou encore de leur insertion sociale et économique. Cependant, leurs réponses étaient semblables, qu'ils détiennent huit années ou trois années de scolarisation.

En résumé, nous pouvons dire que les immigrantes créolophones haïtiennes peu scolarisées de notre étude témoignent des représentations de leur langue première vue comme belle, identitaire, utile et porteuse de charges culturelles. De plus, elles perçoivent l'apprentissage d'autres langues comme une occasion de grandir et de réussir socialement et économiquement dans la communauté d'accueil. Certaines participantes avouent que leur langue première est peu ou pas connue par les gens de la communauté d'accueil, ce qui bloque leur capacité à communiquer dans toutes les sphères de la vie de la communauté et à s'intégrer.

Le nombre d'années passées sur le territoire reflète leur représentation en tant que potentielles locutrices de la langue française et en tant qu'immigrantes ayant été en contact avec cette langue pendant longtemps. De leur point de vue, elles parlent français. En ce qui a trait à leur langue première, si l'on considère les analyses des chercheurs concernant la place du créole haïtien dans la société haïtienne, on voit un point de vue différent en ce qui a trait à la relation qu'entretiennent les immigrantes de notre étude avec le créole haïtien. Elles considèrent leur langue première comme une langue au même titre que toutes les langues, en tant que moyen de communication sociale et que facteur culturel et identitaire. Concernant les autres langues, nos participantes considèrent le français comme une langue prestigieuse impliquant une réussite sociale et éducative. Ce qui constitue un facteur motivant dans son apprentissage, à côté du besoin de s'intégrer dans la société.

CHAPITRE 6

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté nos résultats en tenant compte de la structure de notre questionnaire et en nous basant sur les différentes catégories que nous avons pu relever dans notre analyse. De ce fait, nous avons relevé trois grands axes couvrant notre questionnaire d'entrevue et notre question de recherche. Dans ce chapitre, nous allons discuter de ces axes en précisant s'il existe un lien entre les résultats des recherches que nous avons pu recenser et qui ont trait aux représentations linguistiques des apprenants d'une langue seconde et celles recueillies pour notre étude. Notre discussion se présente de la façon suivante. Dans un premier temps, nous discutons des représentations portées à l'égard des langues (6.1). Les représentations linguistiques et l'apprentissage d'une langue seconde (6.2). Ensuite, nous abordons la question de l'influence du milieu sur les représentations à propos des langues (6.3). En dernier lieu, nous abordons la question du rapport entre le niveau de scolarisation et les représentations linguistiques (6.4). Nous terminons notre discussion avec des possibilités d'ouvertures à d'autres recherches dans le domaine en fonction, entre autres, de certaines limites que nous avons identifiées dans notre étude (6.5).

6.1 Représentations portées à l'égard des langues

Rappelons, d'entrée de jeu, que nous nous sommes demandé quelles étaient les représentations linguistiques d'immigrants haïtiens qui sont peu scolarisés et qui, aujourd'hui, apprennent le français langue seconde. Par représentations linguistiques, rappelons que nous entendons leurs perceptions, leurs images des langues de manière générale, incluant leur langue première et l'ouverture à la diversité linguistique.

Nous avons constaté que nos participantes considèrent l'égalité entre les langues par rapport à leur structure langagière, leurs ressemblances ou leurs dissemblances lexicales et phonologiques. En quelque sorte, elles entendent soit les mêmes sons, soit les sons différents. Ou encore, elles considèrent la fonction de la langue dans la communauté, canal de référence pour faire passer un message ou pour se faire comprendre. Cette compréhension de la notion d'égalité entre les langues leur permet d'affirmer que les langues sont égales pour certains et ne le sont pas pour d'autres. Selon nos observations, nous avons compris que classer les langues en fonction de leur utilité permet à l'apprenant de se positionner par rapport à sa langue première, à la langue seconde qu'il est en train d'apprendre et toutes les langues de manière générale. Étant donné que la première

langue de l'apprenant, celle qu'il est censé maîtriser à l'oral, constitue une base pour son apprentissage d'autres langues (Crutzen et Manco, 2003), l'image qu'il a de cette langue n'est pas sans effet sur son apprentissage d'une langue seconde (Castellotti et Moore, 2002 ; Dabène, 1997; Fleuret et Armand, 2012). Nos participantes ont toutes défendu leur position avec les mêmes arguments pour montrer que les langues sont égales parce qu'elles se ressemblent sur certains points et jouent le même rôle dans la communication entre différentes personnes issues d'une même communauté. En revanche, certaines ont mentionné qu'elles ne sont pas égales parce qu'elles sont différentes les unes des autres. Cependant, elles reconnaissent que leur langue première est une langue comme toutes les autres, même si elle est peu connue dans la communauté d'accueil. Cette conception de la notion d'égalité entre les langues, basée sur des éléments purement linguistiques, serait le résultat de leur expérience personnelle avec les langues avec lesquelles elles ont été en contact direct ou indirect au cours de leurs parcours migratoires. Elles ont compris que les mêmes idées peuvent être exprimées dans différentes langues. Cependant, nous ne disposons pas de données pouvant refléter leur compréhension de la notion de statut des langues.

Nous voulions aussi connaître leur perception de leur langue première. Rappelons-nous ce que dit la littérature sur le lien existant entre les Haïtiens et la langue créole. Celle-ci serait considérée comme la langue marginalisée aux dépens du français (Berrouet-Oriol, 2022 ; Pompilus, 1985). Les immigrantes créolophones haïtiennes de notre étude considèrent leur langue première comme constitutive de leur identité, de leur fierté et de leur culture. Nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Petitjean (2009) dans le sens où la langue constitue un facteur d'identité quand une seule langue est maîtrisée par le locuteur. Nos résultats mettent également en relief le fort attachement émotionnel que nos participantes éprouvent à l'égard de leur langue première, le créole haïtien, même si elles se trouvent dans une communauté d'accueil, plus précisément à Montréal, où au moins deux langues sont utilisées par les personnes vivant dans cette ville. Nous rejoignons Nassima (2021), Kucharczyk et Szymankiewicz (2020) et Maraillet (2005) qui ont également montré que la langue première représente un symbole d'identité et un patrimoine culturel pour ses locuteurs.

Dans notre étude, la langue est perçue comme un objet culturel, social et identitaire. Les participantes s'identifient à leur langue première et expriment cette identité dans leur propos. Cependant, même si elles pensent que leur langue n'est pas connue des locuteurs de la communauté

d'accueil, d'ailleurs, elles l'expriment clairement, elles savent qu'elles peuvent l'utiliser dans des situations de communication avec leurs pairs, ce qu'on pourrait appeler l'utilisation de leur savoir. Cependant, elles affirment que c'est une langue uniquement pour les Haïtiens et qu'elle ne leur sert pas beaucoup dans la communauté d'accueil, puisqu'elles sont obligées d'aller apprendre le français pour mieux s'intégrer au Québec. Même si elles disent que certaines langues sont internationalement reconnues et sont plus parlées dans le monde, telles que l'anglais et l'espagnol, d'autres ne le sont pas, notamment, le créole haïtien, elles reconnaissent qu'elles sont toutes utiles pour communiquer. Certaines participantes ont même affirmé avoir utilisé leur langue première dans des situations d'urgence où elles devraient nécessairement parler. Dans certains cas, elles accompagnent leur propos de gestes pour faciliter la compréhension. Ce sont des éléments qui nous laissent penser que nos participantes comprennent que leur langue première leur permet de rester connectées d'une certaine façon avec les autres.

Concernant la question relative à l'utilité des langues, les immigrantes de notre étude affirment que toutes les langues sont utiles parce qu'elles permettent de communiquer, de faire passer un message et de rester connectées avec les autres ou d'essayer de se faire comprendre. Pour certaines, aucune langue n'est plus utile qu'une autre, car elles remplissent les mêmes fonctions dans la communication et jouent le même rôle dans la relation intergroupe. Pour d'autres, certaines langues sont plus utiles que d'autres en raison du nombre de locuteurs (en termes de territoire) qui les parlent. Ce qui voudrait dire que les langues qui ont plus de locuteurs et sont reconnues dans plusieurs pays sont plus utiles que celles dont les locuteurs sont en quantité réduite et qui sont peu connues. Cette question a permis aux participantes de classer les langues en fonction de leurs réalités migratoires.

La question relative à la beauté de la langue nous a permis de voir si nos participantes avaient une préférence et, le cas échéant, de savoir sur quelle base cette préférence se reposait. Nous avons vu que, les participantes de notre étude reconnaissent que ce qui favorise la beauté de la langue, c'est le fait qu'elle facilite la communication entre les gens. Les créolophones peuvent communiquer entre eux, les francophones entre eux, pour ne citer que ceux-là. Puisqu'elles remplissent toutes cette même fonction, ce qui implique qu'elles sont toutes belles, même si certaines participantes précisent que, pour apprécier la beauté d'une langue, il faut la connaître, même si elle n'est pas complètement maîtrisée. La totalité des participantes a reconnu que toutes les langues sont belles

et que cette beauté est liée à la fonction de communication que joue la langue dans la communauté. Cela constitue même une raison pour elles de s'exprimer dans leur langue première lorsqu'elles sont avec leurs pairs et également d'apprendre la langue de la communauté afin de pouvoir parler avec les locuteurs natifs. Cette prise de conscience que toutes les langues sont utiles et belles, qu'elles permettent de communiquer et de s'intégrer dans la communauté est principalement la raison pour laquelle elles sont toutes très motivées à apprendre une nouvelle langue.

Nous avons également cherché à connaître leur opinion sur l'ouverture à la diversité linguistique. Les réponses obtenues allaient toutes dans le même sens, à savoir que les langues leur permettent de communiquer, de s'intégrer dans la communauté, d'être vues comme des personnes ayant reçu une formation, qui peuvent se défendre dans n'importe quelle situation de communication incluant les voyages, les affaires, les relations interpersonnelles. Nous pouvons constater que les immigrantes de notre étude sont ouvertes aux langues de manière générale, car elles souhaiteraient, majoritairement, apprendre toutes les langues. L'apprentissage d'une nouvelle langue semble très important pour nos participantes, car elles souhaitent communiquer seules sans l'aide d'un traducteur, mais aussi s'intégrer dans la nouvelle communauté et y travailler. En plus de ce besoin de communication et d'intégration, elles sont fières (nous répétons leurs propos) de pouvoir affirmer qu'elles parlent français. De plus, elles démontrent un souci de bien s'exprimer, car, selon leur perception, parler une nouvelle langue signifie être scolarisées. D'ailleurs, leurs réponses laissent entendre qu'elles considèrent le français comme une langue professionnelle, esthétique, utile et prestigieuse. De leur point de vue, quelqu'un qui s'exprime en français est perçu comme une personne scolarisée, éduquée et qui s'exprime bien. Les participantes veulent ressembler à cette personne et montrer à leurs pairs qu'elles connaissent une langue autre que leur langue première et qu'elles ont été à l'école pour l'apprendre. D'ailleurs, le français a toujours été une langue prestigieuse pour les Haïtiens, c'est la langue de l'élite en Haïti (Pompilus 1985), et les participantes témoignent de ce prestige de la langue qu'elles considèrent comme une langue « *zuzu* » (« élégant » pour une traduction française). Nous avons pu relever un autre aspect de la question où certaines de nos participantes ont intégré les cours de français afin de satisfaire un besoin d'apprendre longtemps refoulé depuis leur jeune âge. Donc, apprendre une nouvelle langue désigne un facteur de réussite sociale pour les immigrantes de notre étude, ce qui, dans un contexte représentationnel, augmente la motivation et le désir d'apprendre.

Nous avons aussi compris que l'apprentissage d'une langue seconde dépend de la communauté dans laquelle la personne évolue. La plupart d'entre elles ont vécu dans des pays hispanophones et anglophones. Pourtant, elles n'ont pas fréquenté l'école pour y apprendre l'espagnol et très peu ont appris l'anglais pendant seulement quelques mois. Évidemment, aux États-Unis, tout comme au Canada, elles ont cette possibilité d'apprendre la langue, qui est de surcroît, encouragée par le gouvernement de ces pays. Nous ne pouvons pas prétendre que cette possibilité n'existe pas dans les pays hispanophones, mais les exemples tirés de nos données nous laissent croire qu'aucune de nos participantes ne s'est inscrite dans une école de langue pour apprendre l'espagnol, malgré le nombre d'années vécues dans les pays hispanophones. Le fait pour la personne immigrante d'avoir cette opportunité d'intégrer des cours d'apprentissage d'une langue seconde et d'en avoir profité montre également son intérêt pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.

6.2 Représentations linguistiques et apprentissage d'une langue seconde

Les études qui ont traité de la relation existant entre les représentations linguistiques et l'apprentissage d'une nouvelle langue ont mis en lumière le lien qui existe entre eux (p. ex., Fleuret et Armand, 2012). Selon ces études, les élèves qui ont démontré une connaissance de l'écrit sont plus ouverts à en apprendre. On peut déduire qu'un apprenant qui se dit qu'une langue est facile ou difficile à apprendre, qu'une langue est utile ou esthétique pourrait augmenter sa motivation à l'apprendre et étendre aussi ses chances de réussir son apprentissage de la langue. L'inverse est aussi vrai si nous nous référons à l'étude de Nassima (2021).

Dans notre étude, nous avons remarqué que le fait pour la participante de considérer la langue comme une réussite sociale et professionnelle motive son apprentissage. Nous rejoignons, à ce propos, des auteurs tels que Castellotti et Moore (2002), Morsly (1990) et Tarone (2010) qui ont postulé que les représentations influencent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi, nos participantes démontrent, dans leur discours, leur fierté et leur impatience à s'exprimer dans la langue seconde qu'elles sont en train d'apprendre. De plus elles veulent apprendre toutes les langues afin de s'ouvrir au monde.

6.3 Représentations linguistiques et influence du milieu

Nous avons constaté que nos participantes n'ont pas le même vécu migratoire. Certaines ont immigré pendant quelques années dans plusieurs pays avant d'arriver au Canada et d'autres ont quitté leur pays d'origine seulement quelques mois avant leur arrivée sur le territoire canadien. Certaines ont été en contact avec d'autres langues, telles que l'anglais et l'espagnol. Toutefois, elles n'ont pas appris ces langues de manière formelle.

Nos résultats ont, quant à eux, mis en relief que les apprenantes veulent parler comme les locuteurs francophones. La possibilité d'apprendre le français au Québec à travers divers programmes mis à la disposition des immigrants, certaines exigences de communiquer en français dans la province ainsi que le lieu où se trouvent nos participantes constituent des facteurs d'influence sur les représentations linguistiques de nos participantes.

Le nombre d'années vécues sur le territoire d'accueil ne semble pas avoir influencé de manière particulière les représentations des langues de nos participantes ni leur maîtrise, puisque celles ayant vécu plus de 10 ans expriment les mêmes représentations des langues et de leur langue première que celles qui vécu ont moins de six ans.

6.4 Représentations linguistiques et niveau de scolarisation

Les études portant sur le rapport entre la scolarisation et les représentations ont montré qu'une bonne maîtrise de l'écrit augmente la motivation à apprendre une langue seconde, mais également, modifie la perception de la langue chez les apprenants (Fleuret et Armand, 2012). Le discours porté sur les langues diffère de celui d'un groupe avancé en écriture par rapport à celui d'un groupe moins avancé. Étant donné que notre échantillon est constitué d'immigrantes peu scolarisées, nous avons cherché à explorer quelles sont leurs représentations des langues de manière générale, de leur langue première, tout en abordant leur motivation à apprendre une langue seconde.

Les réponses fournies par nos participantes ne nous permettent pas de dire qu'être peu scolarisé affecte la représentation des langues, puisque nous avons pu relever des représentations qui nous semblent riches, fournies lors de nos entrevues, peu importe le nombre d'années de scolarité. Elles expriment clairement leur besoin d'apprentissage d'une langue seconde et reconnaissent la portée

communicationnelle, culturelle et identitaire des langues de manière générale. Nous pouvons considérer qu’être scolarisé donnerait à l’apprenant une base pour son apprentissage dans d’autres contextes. Rappelons que nos participantes présentaient des niveaux de scolarisation différents, allant de trois à huit années. Cependant, les distinctions que nous avons relevées sont dues à l’intégration économique de ces immigrantes, pour ainsi dire, celles qui ont déjà intégré le marché du travail expriment une bonne représentation de leur langue première, et celles qui cherchent encore du travail le perçoivent différemment, car elle ne leur permet pas de s’intégrer dans la communauté. De leur point de vue, la langue serait la véritable barrière à leur intégration.

Si l’on considère le point de vue de Yaguello (1981), les langues n’ont pas de distinction en ce qui a trait à leur nature. Elles sont toutes simples et complexes en même temps. Le seul élément qui les rend différentes correspond à la culture. Selon nos participantes, elles voient la notion d’égalité entre les langues comme ce qui les rend différentes les unes des autres. Elles se basent sur cette différence culturelle où chaque langue est parlée d’une manière propre à elle-même, ce qui permet de la rendre unique et différente des autres, pour dire qu’elles sont égales ou non.

Enfin, en tant que locutrice native du créole haïtien, nous avons, nous aussi, nos propres représentations. Bien que ce ne soit pas notre objectif dans ce mémoire, nous pourrions mentionner que nos représentations avant le mémoire diffèrent complètement des résultats obtenus. Nous basant sur la situation du créole haïtien en Haïti décrit dans la littérature et en fonction de ce que nous avons connu comme perception dans la vie quotidienne en Haïti, les représentations du créole haïtien comme étant une langue utile, belle et identitaire sont des données nouvelles que nous avons pu découvrir qui ont pu être exprimées clairement grâce à cette étude.

6.5 Pistes de recherche

Notre travail avait pour objectif d’explorer les représentations portées par des immigrantes peu scolarisées en contexte d’apprentissage d’une langue seconde. Les résultats que nous avons obtenus constituent une base pour les recherches qui se feront dans le domaine à l’avenir et aussi permettent d’ouvrir la recherche sur cette catégorie d’immigrants qui est très présente sur le territoire québécois, notamment dans la ville de Montréal. Toutefois, certains aspects de notre travail limitent

la portée de nos résultats. Ces limites donnent lieu à des pistes de recherche envisageables pour la continuité de la recherche dans le domaine. Nous en faisons état dans ce qui suit.

D'abord, il serait intéressant de réaliser cette recherche auprès d'un plus grand nombre d'immigrants, ce qui permettrait de consolider nos résultats et d'aller vers une généralisation du phénomène. S'agissant d'une étude de cas, la portée de nos résultats se limite, évidemment, au contexte précis étudié. Il serait intéressant d'élargir cette étude à d'autres groupes d'immigrants peu scolarisés provenant d'autres pays afin d'avoir un portrait plus complet des représentations linguistiques pour ce groupe d'immigrants en particulier.

Ensuite, d'autres études portées spécifiquement sur leurs représentations de leur propre apprentissage du français langue seconde pourraient être envisagées. Ces études tiendraient compte de leurs facilités ou de leurs difficultés à apprendre à écrire une nouvelle langue ainsi que les mécanismes qu'ils développent pour les aider à comprendre et appliquer les notions apprises.

Finalement, une étude portée uniquement sur les attitudes linguistiques des immigrants peu scolarisés serait intéressante en tenant compte du rapport entre les représentations de l'apprenant de la langue et son attitude vis-à-vis de cette langue. Selon ces perspectives, nous pensons qu'il y a encore matière à explorer auprès de ce groupe d'immigrants bien présents et peu étudiés dans la communauté québécoise.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée aux représentations linguistiques des immigrants créolophones d'origine haïtienne peu scolarisés en contexte d'apprentissage du français langue seconde. À cette fin, nous avons mené une étude exploratoire à l'aide d'un questionnaire que nous avons créé. Celui-ci est divisé en deux parties. La première partie visait à recueillir les données sociodémographiques et le profil linguistique des participantes de notre étude. La seconde partie se concentrait sur leurs représentations linguistiques. Nous avons obtenu nos données au moyen d'entretiens semi-dirigés qui nous ont permis de relever les représentations linguistiques de nos participantes.

Notre échantillon était composé de huit ($N=8$) immigrantes provenant d'Haïti, ayant eu entre deux et huit années de scolarisation dans leur pays d'origine, et qui sont arrivées au Québec récemment pour certaines et depuis quelques années pour d'autres. Elles ont toutes intégré des cours d'alphabétisation et de francisation à Montréal. Certaines de nos participantes ont vécu quelques années dans d'autres pays avant d'arriver au Canada. Même si leur expérience migratoire et leur nombre d'années sur le territoire varient, ces différences nous ont permis d'évaluer, à travers les données recueillies, s'il existe un lien entre le niveau de scolarité, ainsi que le nombre d'années vécues sur le territoire et les représentations linguistiques. Nos résultats obtenus ne nous permettent pas d'affirmer que le niveau de scolarité des participantes de notre étude n'affecte pas leurs représentations linguistiques.

Les résultats de mon étude ont ainsi ajouté à ceux des recherches qui ont été réalisées dans ce domaine avec des immigrants scolarisés, ou avec des enfants d'immigrants créolophones. Les études antérieures ont montré que les immigrants scolarisés en apprentissage du français langue seconde se représentent les langues en fonction de l'influence du milieu dans lequel ils évoluent, mais également que la maîtrise de l'écrit facilite l'apprentissage d'une langue seconde. Notre étude vient montrer que les immigrantes créolophones peu scolarisées expriment leur besoin de communiquer dans la langue seconde et de s'intégrer dans la communauté. Sans prétendre que notre étude a couvert la question dans sa totalité, nous pouvons confirmer que nos participantes possèdent des représentations linguistiques, lesquelles sont clairement exprimées avec presque les

mêmes mots, peu importe leur niveau de scolarisation, et dégagent toutes un intérêt particulier pour l'apprentissage de nouvelles langues.

En guise de conclusion, nous aimerions présenter nos résultats comme étant une base pour une bonne connaissance de cette catégorie d'immigrants qui intègre les cours de français langue seconde, ce qui permettra d'utiliser une approche basée sur leurs savoirs, leurs besoins spécifiques et leur image des langues. Même si nos résultats ne peuvent pas être généralisés en raison de notre choix d'étude de cas, nous nous retrouvons en accord avec les études de Maraillet (2005) concernant l'utilité de la langue et son apprentissage, la motivation à l'apprentissage des langues, notamment le français langue seconde, ce qui constitue une bonne chose pour leur apprentissage de la langue. Même si nos participantes sont peu scolarisées, elles sont ouvertes à l'apprentissage du français et sont conscientes de leurs limites en langue. Toutefois, elles veulent les dépasser et devenir autonomes dans la nouvelle communauté.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Représentations linguistiques d'immigrants adultes peu scolarisés

Étudiant-chercheur

Judith Africot, Maîtrise en linguistique avec concentration en sciences cognitives, 418***, africot.judith@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Daphnée Simard, simard.daphnee@uqam.ca, département de linguistique

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique pour vous de répondre à des questions sur ce que vous pensez des langues que vous parlez et comprenez. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps d'écouter, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet consiste à examiner de quelle manière se représentent les langues chez les immigrants. Nous nous intéressons aux personnes immigrantes d'origine haïtienne, qui ont eu six années ou moins de scolarisation, qui apprennent le français langue seconde et qui sont arrivés au Canada il y a trois ans ou moins. Nous allons effectuer des entrevues semi-dirigées et enregistrées d'une durée de 45 minutes avec chaque personne séparément dans un centre d'accompagnement pour immigrants.

Nature et durée de votre participation

Dans le cadre de ce projet, vous serez invités à répondre oralement à une vingtaine de questions qui vous seront posées à l'oral et dans votre langue première. Le questionnaire contient deux parties : une partie portant sur qui vous êtes et l'autre partie, aux représentations que vous vous faites de votre langue première, de la langue que vous apprenez et des langues de manière générale. Il s'agit d'une seule rencontre d'une durée de 45 minutes qui sera enregistrée pour des fins de transcription et d'analyse.

Avantages liés à la participation

Participer à ce projet vous permettra de contribuer à la recherche qui se fait actuellement dans ce domaine. Cela signifie que vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances à propos des personnes migrantes haïtiennes vivant au Québec.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clé durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Judith Africot verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Daphnée Simard, *ainsi que ses coordonnées* (514*** simard.daphnee@uqam.ca); Judith Africot, Maîtrise en linguistique avec concentration en sciences cognitives, 418***, africot.judith@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) 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 coordination du CERPÉ plurifacultaire au cerpe-pluri@uqam.ca ; 514 *** ou du CERPÉ FSH au cerpe.fsh@uqam.ca ; 514*** ou passé à l'adresse de la Faculté des sciences humaines Local DS-1900 320, rue Sainte-Catherine Est, Montréal (Québec) H2X 1L7

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir entendu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement, en le déclarant à l'oral, de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée par la chercheuse principale Judith Africot de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

NOTES DE L'ENQUÊTRICE

- Que des femmes dans les cours d'alphabétisation. Ce qui est différent pour les autres cours (anglais, par exemple)
- Confusion entre égalité et différence
- Utilité est vu selon le nombre de pays qui parle la langue
- Tendance à expliquer avec des exemples vécus surtout dans d'autres pays
- Tendance à montrer une connaissance des langues en prenant les autres langues comme exemple ou en utilisant des mots français ou espagnol dans les discours (alternance codique, hypercorrection)
- Les participantes disent qu'elles parlent français avec les enfants et les collègues, mais elles nous confirment qu'elles ne connaissent pas cette langue d'ailleurs elles sont en classe d'alphabétisation en français
- Fort attachement émotionnel avec leur langue première
- L'inconnu est laid
- Le nombre d'années sur le territoire ne signifie pas qu'on maîtrise la langue
- Besoin de communiquer et de travailler
- Valorisation du français comme langue prestigieuse
- Valorisation du créole comme langue première et la langue maîtrisée à l'oral
- Retour à l'école après plus de 20 ans
- Ne parle pas de la langue sur le plan purement linguistique, mais social
- La langue est vue comme moyen de communication social
- L'utilité des langues est vue en fonction de l'intérêt des autres nations pour l'apprendre. Et aussi en fonction des langues qu'elles connaissent, des pays visités et le nombre de pays qui les parlent
- Réflexion avant de commencer à répondre à la question une pour parler de l'égalité des langues
- Les participantes proviennent de milieux différents en termes de migration. Certaines ont déjà confronté la réalité d'être dans une communauté où il faut apprendre la langue pour se faire comprendre, tel que Chili le Brésil et le Mexique. Mais celles qui proviennent directement d'Haïti n'ont pas été confrontées à cette obligation d'apprendre une seconde langue.
- Toutefois, le besoin de bien parler comme les francophones, le besoin de communiquer, de travailler, de se faire comprendre est une source de motivation pour ces personnes.
- Elles valorisent la langue de la communauté qu'elles n'ont pas pu apprendre dans leur pays d'origine et profitent des programmes du gouvernement pour se rattraper.
- Elles expriment le regret de n'être pas allées à l'école pendant longtemps et apprendre plus de langues, notamment le français, l'espagnol et l'anglais.
- Importance de la langue comme moyen de communication et non comme un outil linguistique sémantiquement, syntaxiquement et phonologiquement bien formée.

- La diversité linguistique favorise la représentation du CH
- Leur situation économique et sociale influence les représentations du CH

Outil pour coder :

- Perception liée à la question d'égalité entre les langues
- Perception de la L1
 - o Son utilisation et son utilité au regard d'autres langues
- Perception liée à la l'image des langues
 - o Leur beauté
 - o Leur utilité
- Perception liée à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues
- Scolarisation et représentation
- Non-scolarisation dans les pays hispanophones
- Scolarisation dans un pays francophone et anglophone
- La non-maîtrise de la L1 et l'apprentissage de la L2
- Biais lié au nombre d'années en contact avec les locuteurs natifs sur le territoire
 - o Créolophone
 - o Francophone
 - o Hispanophone
 - o Anglophone
- Représentations liées aux pratiques linguistiques
 - o À la maison
 - o Dans la communauté en générale
- Identité et sentiment d'appartenance
- Image (spécifique, sentiment) et représentations (générique moyen de communication)
- Facteurs d'influence sur les représentations :
 - o Niveau de scolarité
 - o Situation socio-économique
 - o Expérience ou habitude linguistique
- Sentiment d'appartenance

ANNEXE C

PROTOCOLE DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Code de la personne participante _____
Date : _____

Les grandes étapes de la collecte des données.

Vérification des documents : Vérifier que les documents suivants sont dans le dossier de la personne participante :

- Matériel d'enregistrement audio
- Matériels de prise de note
- Formulaire de consentement
- Guide d'entretien
- Questionnaire sociodémographique
- Questionnaire représentation
- Remerciement

1. Matériel d'enregistrement audio:

S'assurer que le matériel d'enregistrement audio fonctionne avant que la personne participante arrive.

2. Matériels de prise de note:

S'assurer d'avoir les matériels pour noter les observations durant l'entretien.

3. Accueil et consentement:

Pour chaque personne participante, expliquez l'étude en lisant les deux paragraphes qui suivent et signez le formulaire de consentement par la suite pour le retourner à la personne participante,

« Ce projet consiste à examiner de quelle manière se représentent les langues chez les immigrants. Vous serez invités à répondre oralement à une vingtaine de questions qui vous seront posées à l'oral et dans votre langue première. Le questionnaire contient deux parties : une partie portant sur qui vous êtes et l'autre partie, à ce que vous pensez de votre langue première, de la langue que vous apprenez et des langues de manière générale. Il s'agit d'une seule rencontre d'une durée de 45 minutes qui sera enregistrée pour des fins de transcription et d'analyse.

Sachez que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de la rencontre. Les renseignements recueillis resteront confidentiels et seuls les chercheurs responsables de l'étude auront accès aux résultats. Les documents papier de même que les enregistrements seront conservés dans un endroit sécuritaire à l'intérieur de l'université et seront détruits après 5 ans suivant la date du dépôt du mémoire. »

4. Guide d'entretien

S'assurer que le guide contient toutes les parties incluant toutes les questions dans l'ordre prioritaire, à savoir les données sociodémographiques, ensuite les représentations sur les langues.

5. Questionnaire sociodémographique

Demandez à la personne participante de répondre à l'oral à chaque question que vous lisez vous permettant de dresser son profil linguistique, sa scolarisation et ses habitudes linguistiques (n=16).

1. Depuis combien de temps êtes-vous au Québec?
2. Quel âge avez-vous?

3. Pouvez-vous écrire en créole haïtien?
4. Pouvez-vous lire en créole haïtien?
5. Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise du créole?
6. Parlez-vous d'autres langues que le créole haïtien? Si oui, lesquelles? Dans quel contexte avez-vous appris ces langues?
7. Communiquez-vous avec d'autres personnes qui ne sont pas de nationalité haïtienne? Si oui, dans quel contexte? Dans quelle langue?
8. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos amis? Pourquoi?
9. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos enfants si vous en avez? Pourquoi?
10. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos collègues? Pourquoi?
11. Est-ce que vous travaillez en ce moment ?
12. Étiez-vous en contact direct ou indirect avec le français avant votre arrivée au Canada? Dans quel contexte?
13. Quel est votre niveau en français?
14. Avez-vous été scolarisé avant de venir au Québec?
15. Combien d'années de scolarisation avez-vous eues?
16. Quelle est la date de votre dernière fréquentation scolaire, excluant votre apprentissage du français langue seconde au Québec?

6. Questionnaire de représentations linguistiques

Lisez et demandez à la personne participante de répondre à l'oral aux questions liées à ses représentations linguistiques, une à la fois, en respectant l'ordre des questions (n=9) dans le questionnaire. Soyez systématique et ordonné dans votre méthode.

1. Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égal »? Qu'est-ce que vous en pensez?
2. Selon vous, est-ce que le créole haïtien est une langue? Pourquoi?
3. Est-ce que le créole haïtien est une langue comme toutes les autres langues? Pourquoi?
4. Pour certaines personnes, le créole peut être utilisé à l'école? Êtes-vous d'accord avec ces personnes? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
5. Selon vous, est-ce que le créole haïtien peut être utilisé dans l'administration publique ou l'administration privée? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
6. Que ressentez-vous quand vous communiquez en créole haïtien ?
7. Selon vous, est-ce qu'une langue peut être belle ou laide? Pourquoi belle? Pourquoi laide? Donnez quelques exemples.
8. Selon vous, est-ce que les langues sont utiles ? Pouvez-vous expliquer votre point de vue ? Est-ce qu'une langue est plus utile qu'une autre ? Pourquoi ? Donnez-nous quelques exemples.
9. Est-ce que c'est une bonne chose de parler plusieurs langues ? Pourquoi ?

7. Remerciement

Remerciez la personne participante d'avoir accepté de répondre aux questions et lui demander son avis s'elle souhaite être au courant des résultats de l'analyse. Si oui, trouvez la meilleure façon avec elle pour les lui faire parvenir, soit par la structure qu'elle fréquente ou directement avec la chercheuse.

ANNEXE D

GUIDE DE L'ENTRETIEN REVU APRÈS ESSAI DU QUESTIONNAIRE

Thèmes	Questions
Première partie	
Vos données démographiques	1. Depuis combien de temps êtes-vous au Québec ? 2. Quelle est votre tranche d'âge ?
Vos expériences et pratiques linguistiques	3. Pouvez-vous écrire en créole haïtien ? 4. Pouvez-vous lire en créole haïtien ? 5. Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise du créole ? 6. Parlez-vous d'autres langues que le créole haïtien ? Si oui, lesquelles ? Dans quel contexte avez-vous appris ces langues ? 7. Communiquez-vous avec d'autres personnes qui ne sont pas de nationalité haïtienne ? Si oui, dans quel contexte ? Dans quelle langue ? 8. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos amis ? Pourquoi ? 9. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos enfants si vous en avez ? Pourquoi ? 10. Quelle langue utilisez-vous pour parler avec vos collègues ? Pourquoi ? 11. Est-ce que vous travaillez en ce moment ?
Deuxième partie	
Vos représentations	1. Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égal » ? Qu'est-ce que vous en pensez ? 2. Selon vous, est-ce que le créole haïtien est une langue ? Pourquoi ? 3. Est-ce que le créole haïtien est une langue comme toutes les autres langues ? Pourquoi ? 4. Pour certaines personnes, le créole peut être utilisé dans les institutions, telles qu'à l'école, dans l'administration publique ou l'administration privée ? Êtes-vous d'accord avec ces personnes ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? 5. Que ressentez-vous quand vous communiquez en créole haïtien ? 6. Selon vous, est-ce qu'une langue peut être belle ou laide ? Pourquoi belle ? Pourquoi laide ? Donnez quelques exemples.

	7. Selon vous, est-ce que les langues sont utiles ? Pouvez-vous expliquer votre point de vue ? 8. Est-ce qu'une langue est plus utile qu'une autre ? Pourquoi ? Donnez-nous quelques exemples. 9. Est-ce que c'est une bonne chose de parler plusieurs langues ? Pourquoi ?
Troisième partie	
Vos expériences scolaires	1. Étiez-vous en contact direct ou indirect avec le français avant votre arrivée au Canada ? Dans quel contexte ? 2. Quel est votre niveau en français ? 3. Avez-vous été scolarisé avant de venir au Québec ? 4. Combien d'années de scolarisation avez-vous eues ? 5. Quelle est la date de votre dernière fréquentation scolaire, excluant votre apprentissage du français langue seconde au Québec ?

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.
- Alen, P., & Manço, A. (2012). *Appropriation du français par les migrants, rôles des actions culturelles*. L'Harmattan.
- Amireault, V. (2017). Arrêt interculturel sur images: les représentations en classe de français langue seconde. *Études en didactique des langues*, 28, 46-57.
- Bastien, R. (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. Karthala.
- Beaulieu, S., Fortier, V., Fillion, C., Tremblay, C., & Damiens, J. (2022). Ils vont bientôt, ils ont fini: développement de tâches basées sur la compréhension pour des adultes en apprentissage de la langue et de la littérature. *The Canadian Modern Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 79, 1-15.
- Bentolila, A., & Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. *Langages*, 61, 117-127.
- Berrouet-Oriol, R. (2024). *Haiti-L'oeil de la parole. Chroniques linguistiques (2011-2022)*. Cidihca.
- Boudon, R. (1999). Les formes élémentaires de la vie religieuse: une théorie toujours vivante. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 49, 149-198.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie. *Revue canadienne de linguistique*, 54, 439-459.
- Bouton, C. P. (1978). L'apprentissage d'une seconde langue chez l'adulte. *McGill journal of education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 13(002) p. 1-9. Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/view/7199>
- Boyer, H. (2003a). *De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations communautaires*. L'Harmattan.
- Boyer, H. (2003b). Le poids des représentations sociolinguistiques dans la dynamique d'un conflit diglossique : les exemples catalan et galicien dans l'Espagne des Autonomies. *Colloque international sur l'écologie des langues*, 171-184.
- Cain, A., & De Pietro, J. F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? Dans M. Matthey (Dir.), *Les langues et leurs images* (p. 300-308). LEP Loisirs et pédagogie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques & Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel.
- Calinon, A. S. (2013). L'intégration linguistique en question. *Langage et société*, 144, 27-40.

- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Didier.
- Cardu, H., & Sanschagrin, M. (2002). Les femmes et la migration: les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches féministes*, 15, 87-122.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des Politiques Linguistiques.
- Charmaz, K. (2014). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23, 34-45.
- Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S., & Gilles, P. Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité: les dimensions les plus affectées par ce phénomène. *Psychologie française*, 57, 193-204.
- Corlett, S., & Mavin, S. (2018). Reflexivity and researcher positionality. *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods* (p. 377-399). Sage.
- Crutzen, D., & Manço, A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants : Turcs et Marocains en Belgique*. L'Harmattan.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey. *Les langues et leurs images* (p. 19-23). LEP Loisirs et pédagogie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques & Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel.
- De Croix, S., & Ledur, D. (2015). Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté: l'inaccessible rêve?. *Education et Formation*.
- Dionne, P., Baibeu, C., & Savoie-Zajc, L. (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices. *Recherches qualitatives*, 41, 1-12.
- Duplessis, S. (2005). *Le doute, un état créateur*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.

- Fleuret, C., & Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... déformées : les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15, 42-59.
- Fortier, V., Beaulieu, S., & Amireault, V. (2021). Enseignement du français aux personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie: mieux comprendre pour encore mieux intervenir. *La Revue de l'AQEFLS*, 34, 1-13.
- Gagnon, A. G., Milot, M., Seidle, F. L., & Boucher, F. (2014). Rapport présenté au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en vue d'élaborer un nouvel énoncé de politique. Montréal. Disponible en: http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchess_tatistiques/ETU_AmenagDiversite_GagnonMilotSeidleBoucher.pdf [28 de octobre de 2014].
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Oeuvery, K., Soulet, M.-H., & Paillé, P. (2010). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Govain R., & Bien-aimé, G. (2022). Pour l'inculturation de l'éducation haïtienne : du créole d'abord et avant tout. *Kréolistika*, 2, 37-56.
- Govain, R. (2021). De l'expression vernaculaire à l'élaboration scientifique : le créole haïtien à l'épreuve des représentations méta-épilinguistiques. *Presses universitaires des Antilles*, 17, 1-35.
- Govain, R. (2023). De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti. *Études caribéennes*, 56, 1-17.
- Grize, J. B. (1981). Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. *Langue française*, 50, 7-19.
- Harter, S. (1999). *The development of self-representations: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Klein, W., & Noyau, C. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- Klinkenberg, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française*. Presses universitaires de France.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24, 12-124.
- Kucharczyk, R., & Szymankiewicz, K. (2020). Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école? *Neofilolog*, 55, 173-194.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Éditions de Minuit.

- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 4, 309-333.
- Lapierre Vincent, N. (2004). Conseil supérieur de la langue française. L'intégration linguistique au Québec : recension des écrits. *Conseil supérieur de la langue française*. Québec, Canada.
- Léger, F. (2020). Attribuer un sens. La diversité des pratiques langagières et les représentations sociales. Dans K. Reinke. *Attribuer un sens, la diversité des pratiques langagières et les représentations sociales* (p. 263-295). Presses de l'Université Laval.
- Levasseur, C. (2020). Être plurilingues et francophones: représentations et positionnements identitaires d'élèves de francisation à Vancouver. *Éducation et francophonie*, 48, 93-121.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). Ethics: The failure of positivist science. *The Review of Higher Education*, 12, 221-240.
- Magloire, D. (2010). Le rôle de la femme haïtienne. *Revue haïtienne de santé mentale*, 1, 101-109.
- Maraillat, E. (2005) *Étude des représentations linguistiques d'élèves au 3e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Éveil aux langues*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Maraillat, E., & Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les cahiers du Gres*, 6, 16-34.
- Martinet, A. (1962). R, du latin au français d'aujourd'hui. *Phonetica*, 8, 193-202.
- Matthey, M., (1997). *Les langues et leurs images*. LEP Loisirs et pédagogie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques & Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société, HSI*, 111-114.
- Melançon, S., & Cormier, M. (2010). Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5, 1-18.
- Ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'intégration (MIFI). (2022). *Portraits sociodémographique et régional des personnes immigrantes admises au Québec de 2011 à 2020 et présentes en 2022*. Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M. (2007). De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec. La langue et l'intégration des immigrants. Dans J. Archibald & J. L. Chiss. *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. (p.117-130) L'Harmattan.

- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Presses universitaires de Grenoble.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Levy & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 273-333). Éditions des archives contemporaines.
- Morsly, D. (1990). Attitudes et représentations linguistiques. *La linguistique*, 26, 77-86.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Muller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. Dans M. Matthey. *les langues et leurs images* (p. 211-217). LEP Loisirs et pédagogie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques & Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Institut de recherche et de documentation pédagogique, Loisirs et Pédagogie.
- Nassima, B. (2021). *Les représentations linguistiques du français chez les apprenants du CEIL*. Thèse de doctorat inédite, University Center of Abdelhafid Bousouf, Mila, Algérie.
- N'Zengou-Tayo, M. J. (1998). Vodou et migration dans les romans haïtiens sur la migration populaire des boat-people. *Conjonction: bulletin de l'Institut français d'Haïti*, 203, 33-45.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. Dans M. Matthey. *Les langues et leurs images* (p. 292-299). LEP Loisirs et pédagogie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques & Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel.
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence-Aix-Marseille I, Université de Neuchâtel, Provence-Aix-Marseille Neuchâtel, France.
- Pompilus, P. (1985). *Le Problème linguistique haïtien*. Fardin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires. A. P. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Tarone, E. (2010). Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population. *Language Teaching*, 43, 75-83.

- Trannoy, F. (2016). *Les représentations de la langue française chez des adultes dits "illettrés"*. Thèse de doctorat inédite, Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France.
- Valdman, A. (1975). Créole et français en Haïti. *The French Review*, 49, 174-185.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73, 648-666.
- Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Vincent, M. D. (2022). Haïti : Le français et le créole haïtien dans le monde. *Centre de recherche intégrée et scientifique d'Haïti*, 1, 49-58.
- Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage : pour comprendre la linguistique*. Éditions du Seuil.