

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION D'APPRENANTS IMMIGRANTS IRANIENS ADULTES DE LEURS
COURS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE À MONTRÉAL, DE LEUR
INVESTISSEMENT SOCIAL ET DE LEUR INTÉGRATION LINGUISTIQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
NILOUFAR ATAEPOUR

JANVIER 2016

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.10-2015). 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

Avant de me lancer dans la rédaction de mon mémoire de maîtrise, je n'avais aucun plan précis en tête. Par contre, le cours de « Didactique et fondements de l'interculturel en langue seconde et étrangère » donné par ma directrice de recherche, Madame Valérie Amireault, m'a ouvert un nouvel horizon vers les sujets transversaux liés à l'apprentissage des langues secondes par les apprenants adultes. En effet, c'est grâce à ce cours que j'ai eu l'opportunité de choisir mon sujet de mémoire ainsi que celle qui m'a dirigée durant toute cette longue aventure.

Alors, je tiens tout d'abord à remercier particulièrement ma directrice de recherche, Madame Valérie Amireault, professeure au Département des didactiques des langues de l'UQÀM, qui a cru en mon projet dès l'instant où je lui en ai parlé. Je la remercie infiniment pour sa personnalité humaine, sa rigueur, sa disponibilité et son perfectionnisme qui m'ont permis de repousser mes limites. D'ailleurs, je suis très reconnaissante de toute la compréhension et la présence constante qu'elle a démontrées durant tout ce parcours fastidieux de rédaction du mémoire. Elle m'a résolument transmis son amour pour la recherche. En effet, sans la présence de ma directrice de recherche, je n'aurais jamais pu commencer, développer ni finir ce mémoire de maîtrise!

J'aimerais aussi remercier mes deux lecteurs : Madame France Boutin, professeure au Département de didactique des langues de l'UQÀM et Madame Djaouida Hamdani, professeure associée au Département de didactique des langues de l'UQÀM. Merci beaucoup d'avoir accepté de lire mon projet et de le faire bénéficier de vos précieux commentaires.

Par ailleurs, ce projet n'aurait pas vu le jour sans l'accord du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI); sans leur permission, je n'aurais jamais pu avoir accès aux groupes de francisation. Aussi, je désire remercier Madame Marguerite Hardy, coordonnatrice du programme de francisation au MIDI-UQÀM. Sans elle, plusieurs encombres auraient restreint la phase du collecte de données de ce mémoire. De plus, j'aimerais remercier Madame Michèle Pérusse et Monsieur Robert Mathe, les deux animateurs aux cours de français du MIDI-UQÀM, pour avoir accepté de valider mes questions d'entrevue.

Dans le même ordre d'idées, mes remerciements s'adressent aussi aux participants immigrants iraniens de mon étude (mes compatriotes) pour le partage si généreux de leurs expériences d'apprentissage du français au tout début de leur arrivée au Québec, leur terre d'accueil.

Finalement, il me faudrait bien sûr remercier ma famille: un très immense merci à mon père et à ma mère, ma soeur et mon frère. Je tiens particulièrement à remercier de tout mon cœur mon PÈRE et ma MÈRE qui m'ont toujours soutenue dans toutes les étapes de ma vie jusqu'à maintenant, surtout dernièrement, à distance, même dans les moments les plus difficiles. Sans jamais mettre de pression, ils m'ont encouragée à poursuivre ce long parcours de rédaction du mémoire. Je vous remercie infiniment de votre amour, votre appui constant ainsi que votre soutien indéfectible!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Mise en contexte.....	4
1.2 Francisation et intégration des immigrants.....	5
1.3 Langue et société.....	7
1.4 Investissement social lié à l'apprentissage des langues secondes.....	8
1.5 Objectif et question de recherche.....	9
1.6 Pertinence de la recherche.....	10
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	14
2.1 Francisation liée à l'intégration des immigrants.....	14
2.1.1 Référentiel commun pour la francisation au Québec	15
2.1.2 Culture et interculturel au cœur du référentiel commun	19
2.2 Langue comme élément d'intégration	19
2.2.1 Définition et facteurs liés à l'intégration linguistique	21
2.2.1.1 Langue parlée en public.....	24
2.2.1.2 Langue parlée à la maison.....	25
2.2.1.3 Connaissance du français et de l'anglais.....	26

2.3	Langue et société.....	28
2.3.1	Investissement social en didactique des langues.....	30
2.3.1.1	Définitions et caractéristiques.....	30
2.3.2	Études empiriques en lien avec l’investissement social en didactique des langues.....	35

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	38
-------------------	----

3.1	Type de recherche.....	38
3.2	Participants.....	39
3.2.1	Type d’échantillonnage et justification du choix des participants	40
3.2.2	Recrutement des participants	40
3.3	Instrument d’enquête	41
3.4	Validation du protocole d’entrevue.....	42
3.5	Analyse des données.....	42
3.6	Calendrier de réalisation.....	44

CHAPITRE IV

RÉSULTATS.....	45
----------------	----

4.1	Informations générales	45
4.1.1	Temps passé au Québec.....	45
4.1.2	Langues parlées.....	45
4.1.3	Raisons pour immigrer au Québec.....	46
4.1.4	et 4.1.5 Contexte familial d’immigration.....	46
4.1.6	Motivation pour participer à l’entrevue.....	46
4.2	Utilisation des différentes langues.....	47

4.2.1 Utilisation du persan.....	47
4.2.2 Utilisation de l'anglais.....	47
4.2.3 Utilisation du français.....	48
4.2.4 Usage du français à l'arrivée au Québec.....	51
4.3 Contacts avec la société d'accueil	51
4.3.1 Fréquence et nature des contacts avec les Québécois francophones.....	51
4.3.2 Amis francophones	53
4.3.3 Participation à des activités culturelles et sociales associées à la culture québécoise francophone	55
4.3.4 Activités ou démarches à l'extérieur des cours de langue pour s'améliorer en français.....	56
4.3.5 Expériences personnelles de pratique de français avec les locuteurs natifs du français à l'extérieur des cours de français et confiance lors de ces interactions.....	57
4.3.6 Opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de langue.....	59
4.3.7 Réaction face à ces opportunités de pratique du français.....	60
4.4 Contribution des cours de français à l'intégration linguistique d'apprenants immigrants d'origine iranienne	62
4.4.1 Contribution des cours de français et des expériences de la vie quotidienne pour mieux interagir en français.....	62
4.4.2 Aspects des cours de français les plus utiles pour leur intégration linguistique.....	64
4.4.3 Intégration linguistique à la société québécoise.....	66
4.4.4 Signification de l'intégration linguistique.....	68
4.4.5 Intégration linguistique et investissement social.....	70
4.4.6 Suggestions de bonifications du contenu des cours de francisation afin de faciliter l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec.....	72

CHAPITRE V

DISCUSSION.....	76
5.1 Utilisation des différentes langues.....	76
5.2 Contacts avec la société d'accueil et apprentissage de la langue.....	79
5.3 Contribution des cours de français à l'intégration linguistique d'apprenants immigrants d'origine iranienne.....	84

CHAPITRE VI

CONCLUSION.....	91
6.1 Résumé.....	91
6.2 Forces et limites	93
6.3 Recommandations.....	94
6.4 Pistes de recherches futures	95
ANNEXE A : Protocole de l'entrevue individuelle.....	97
ANNEXE B : Formulaire d'information et de consentement (participant majeur).....	99
ANNEXE C : Exemple de la procédure d'analyse qualitative inductive réalisée.....	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	105

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Caractéristiques générales des participants.....39

Tableau 3.2 : Étapes de réalisation du mémoire.....44

La perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans le domaine des sujets transversaux en didactique des langues, ce mémoire vise à faire avancer la recherche par rapport à la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Avec un nombre croissant de nouveaux arrivants chaque année, le Québec est devenu la société d'accueil de milliers d'immigrants de diverses origines culturelles (Amireault, 2011). Montréal se modifie démographiquement au fil des années avec l'arrivée des nouveaux immigrants dont plusieurs ne maîtrisent pas le français. Alors, il devient de plus en plus « pertinent de s'intéresser au phénomène de la migration afin de mieux comprendre ces nouveaux arrivants qui deviennent des acteurs sociaux essentiels au Québec » (Amireault, 2007, p.19). Dans ce contexte, il apparaît important d'outiller adéquatement ces immigrants afin de faciliter leur intégration ; le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) met à la disposition de ces nouveaux arrivés différentes stratégies pour atteindre cet objectif.

Il est aussi nécessaire de souligner que l'intégration des immigrants se réalise entre autres par l'apprentissage de la langue de la société d'accueil (Amireault, 2007). Cela leur permet de pouvoir participer socialement au sein de leur société cible. Également, Calinon (2010) mentionne que les cours de français langue seconde (FLS) du gouvernement du Québec visent à favoriser « l'insertion sociale et économique des immigrants grâce aux connaissances linguistiques et culturelles dispensées » (p.129). De plus, Calinon (2010) ajoute que « les cours de francisation sont censés dispenser un enseignement sur la société d'installation et sur la culture québécoise » (p. 130). En lien avec l'apprentissage de la langue d'une société cible, plusieurs chercheurs se sont déjà questionnés sur la relation entre un apprenant en langue et le monde social qui l'entoure (McKay et Wong, 1996; Norton Peirce, 1995). La langue n'est pas un moyen neutre de communication, elle est étroitement liée au contexte social dans lequel les gens l'utilisent (Norton, 2000).

Par conséquent, l'étude actuelle a comme objectif d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Une étude qualitative, de nature empirique et exploratoire, nous a permis d'apporter des pistes de réponses à cet objectif. L'étude est en lien avec le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2011, maintenant MIDI). Une entrevue individuelle semi-dirigée (N=11) avec des apprenants au stade intermédiaire, inspirée des études d'Amireault (2007), Jaidev (2011) et Norton Peirce (1995), a été réalisée pour répondre à notre objectif de recherche. L'étude a exploré entre autres la fréquence et le type d'interactions à travers lesquels ce public d'apprenants a l'occasion d'utiliser le français grâce à leurs cours de français suivis jusqu'à maintenant au Québec.

Les données obtenues montrent que grâce à leurs cours de français, tous les participants de notre étude affirment parler davantage en français dans leur vie quotidienne que lors de leur arrivée au Québec. Par contre, ils ont majoritairement des difficultés au niveau de la compréhension orale, ce qui démontre la nécessité de l'enseignement d'une variété plus familière du français québécois

afin de les aider dans leurs interactions avec les locuteurs québécois à l'extérieur des salles de cours (Veilleux, 2012; Boucher, 2012). Pour tous nos participants, les cours de français suivis jusqu'à maintenant au Québec ne semblent pas être suffisants pour s'intégrer linguistiquement en français. Aussi, ils ajoutent qu'il leur faudrait avoir un travail ainsi qu'un réseau social pour arriver à s'intégrer. Ce résultat est similaire à ceux obtenus par d'autres chercheurs (par ex. Pagé et Lamarre, 2011; Calinon, 2009; Amireault, 2007; Piché, 2004; Lapierre-Vincent, 2004; Renaud, 2001; Piché et Bélanger, 1995). En effet, la majorité des participants à notre étude affirment que pour s'intégrer linguistiquement en français, il leur faudrait surtout des opportunités de pratique du français à l'extérieur des salles de cours, ce qui leur permettrait de se familiariser davantage avec l'accent québécois et le français parlé au sein de la société du Québec (Amireault, 2007; Amireault et Lussier, 2008). Mieux connaître la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique pourra entre autres contribuer au développement de programmes de cours de français langue seconde répondant mieux aux besoins sociolinguistiques de ces apprenants.

Mots-clés : cours de français langue seconde, investissement social, intégration linguistique, immigrants iraniens.

INTRODUCTION

Avec l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, « le Québec entend favoriser l'intégration linguistique et sociale des immigrants dans la communauté francophone » (Calinon, 2009, p. 1). En effet, le Québec a pris « des mesures pour favoriser l'adoption du français comme langue de communication dans la vie publique, en incitant la société civile à faire preuve d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle, le Gouvernement du Québec a pour objectif de développer chez les immigrants un sentiment d'appartenance à la communauté francophone québécoise et de maintenir la cohésion sociale » (ibid, p.1). Amireault (2007) souligne aussi le rôle essentiel de l'apprentissage de la langue de la société cible dans l'intégration des nouveaux arrivants. Autrement dit, au Québec, l'apprentissage du français par les immigrants est considéré comme un moyen de pouvoir « participer activement à la vie professionnelle, sociale et culturelle de la province. Cet apprentissage est donc une porte d'entrée qui ouvre un horizon de possibilités aux nouveaux arrivants dans la société d'accueil » (Amireault, 2007, p. 19-20).

D'après Calinon (2009), la politique principale mise en place afin de faciliter l'intégration linguistique des nouveaux arrivants se transforme en « formation linguistique en français offerte par le Gouvernement aux immigrants » (p.1). Autrement dit, les cours de français donnés par le Québec visent à fournir à ces nouveaux arrivants des compétences fonctionnelles au niveau linguistique en français ainsi que des connaissances culturelles leur permettant de mieux comprendre la société québécoise. Cette politique linguistique démontre la nécessité du français comme langue commune de l'ensemble de la société québécoise, ce qui exige de ces nouveaux arrivants la maîtrise du français dès leur arrivée pour pouvoir mieux s'intégrer au Québec. Alors, parler en français devient un élément central de cohésion sociale au Québec.

Par ailleurs, certaines études en acquisition des langues secondes ont déjà défini la langue en tant que phénomène psychologique social ¹(Norton Peirce, 1995; Norton 2000), mais il y a encore beaucoup de questions qui restent sans réponse par rapport à la nature sociale de l'apprentissage d'une langue seconde (Norton, 2000). La pratique de la langue cible étant l'un des facteurs indispensables pour l'acquisition d'une langue seconde, il est donc important de mieux comprendre les opportunités de pratique créées en dehors des cours de langue (Norton Peirce, 1993). Ceci étant dit, un dilemme majeur pour les chercheurs en acquisition des langues secondes

¹ Il est à noter que les références en lien avec Norton Peirce et Norton concernent la même personne.

est de théoriser la relation existant entre les apprenants de langue et le contexte social dans lequel ils pratiquent la langue cible (Norton Peirce, 1994). Selon Larsen-Freeman et Long (1991), le degré d'exposition des apprenants à la langue cible est étroitement lié à la maîtrise de la langue en question. De même, plusieurs variables, tels l'âge, l'aptitude, la motivation, l'attitude, la personnalité ainsi que le style cognitif, influencent le succès de l'apprenant en apprentissage d'une langue (Larsen-Freeman et Long, 1991 ; Norton, 2000).

Toujours en lien avec l'aspect social de l'apprentissage d'une langue seconde, Norton Peirce (1995) introduit le terme de *l'investissement social*. D'après cette chercheuse, l'investissement social lié au domaine des langues « conçoit l'apprenant comme ayant une histoire sociale complexe et des désirs multiples » (p. 10). Ses travaux montrent que pour mieux apprendre une langue, il faut que les apprenants s'investissent socialement. Calinon (2009) mentionne d'ailleurs que « la formation linguistique donnée aux immigrants doit faciliter et orienter leur intégration à la communauté linguistique francophone » (p. 3). Avec le contexte migratoire de Montréal et les politiques d'intégration linguistique du Québec, il s'avère donc essentiel, en apprentissage et enseignement des langues secondes, d'explorer la perception d'apprenants immigrants de leurs cours de français langue seconde, de leur intégration linguistique et de leur investissement social. Plus précisément, l'étude actuelle a comme objectif d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique.

Cette étude, comme les travaux d'Amireault (2007) et de Calinon (2009), cible l'intégration linguistique des nouveaux arrivants à Montréal. Plus particulièrement, l'étude d'Amireault (2007) a étudié les expériences linguistiques, culturelles et sociales ainsi que les représentations culturelles d'apprenants immigrants adultes apprenant le français à Montréal. L'étude de Calinon (2009) a eu comme objectif d'explorer les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants dans le contexte multilingue de Montréal. Par contre, l'originalité de notre étude est en lien avec le fait d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique, un objectif n'ayant jamais été ciblé dans une seule étude, à notre connaissance.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, nous présentons d'abord le contexte

de l'immigration au Québec et la francisation liée à l'intégration linguistique des nouveaux immigrants au Québec. Les différents liens existant entre la langue et la société ainsi qu'entre la langue et l'investissement social des apprenants en langue sont élaborés dans cette problématique. Le premier chapitre se termine par l'objectif, la question de recherche et la pertinence de l'étude. Le deuxième chapitre, qui présente le cadre théorique, est divisé en trois sous-sections. Dans la première sous-section, la francisation en lien avec l'intégration linguistique des immigrants au Québec est élaborée. Dans cette même section, il est question du contenu des cours de français langue seconde destinés aux apprenants immigrants adultes. Nous y présentons un référentiel commun pour les cours de français langue seconde du MIDI. Dans la deuxième sous-section, l'intégration linguistique est développée en lien avec les divers facteurs liés au concept visé. Cette sous-section explore et analyse quelques études empiriques en lien avec la notion d'intégration linguistique des immigrants au Québec. La troisième sous-section est consacrée au concept de l'investissement social en rapport avec l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Dans le troisième chapitre qui concerne la méthodologie, l'étude présente un aperçu global des démarches méthodologiques entreprises. Le quatrième chapitre fait état de l'analyse des résultats des entrevues individuelles effectuées dans le cadre de notre recherche. Puis, le cinquième chapitre, la discussion, reprend les résultats obtenus et les interprète à l'aide d'études similaires déjà réalisées. Finalement, le chapitre de conclusion présente un résumé global des faits saillants des résultats. Dans ce même chapitre, sont exposées les forces et limites de l'étude suivies de recommandations et de perspectives de recherche futures liées au sujet exploré.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire de maîtrise s'intéresse à la perception d'apprenants immigrants iraniens de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord le contexte de l'immigration au Québec. La francisation en lien avec l'intégration linguistique, la langue et la société, et finalement, l'investissement social d'apprenants immigrants en apprentissage d'une langue seconde seront les grandes lignes de la problématique. Enfin, ce chapitre présentera l'objectif et la question de recherche. Il se terminera par la présentation de la pertinence scientifique et sociale de l'étude, en s'attardant plus particulièrement à l'importance de traiter de l'immigration d'immigrants iraniens au Québec.

1.1 Mise en situation

Le Canada constitue l'un des principaux pays d'accueil des immigrants et la province de « Québec est la deuxième parmi les provinces canadiennes en terme de nombre d'immigrants qu'elle accueille » (Pagé, 2010, p. 3). D'ailleurs, la ville de Montréal se modifie progressivement avec l'arrivée des nouveaux immigrants (Amireault, 2007).

Au Québec, la langue française constitue le véhicule de la culture ; elle est plus qu'un outil de communication et elle est le lien qui unit les membres d'un groupe culturel (Amireault, 2013). Il est important de rappeler que le Québec a sa propre politique linguistique afin d'empêcher que la croissance de la population des immigrants modifie sa démographie typique « étant composée d'une majorité de la langue maternelle française et d'une minorité de la langue maternelle anglaise » (Pagé, 2010, p. 4). Selon ce dernier chercheur, la principale caractéristique de la société québécoise est de parler français. Amireault et Lussier (2008) faisaient aussi remarquer que « le français constitue le principal marqueur culturel associé aux Québécois francophones » (p.37).

Ainsi, apprendre le français est l'un des facteurs incontournables dans le processus d'intégration des immigrants au Québec (Archibald, 2006). Cela veut dire que parler français fait partie de

l'une des compétences les plus importantes à acquérir par les immigrants habitant au Québec, car cela fait référence aux valeurs liées à la société québécoise (MICC, 2011). Donc, il est primordial de fournir à ces nouveaux arrivants des moyens facilitant leur intégration au sein de la société d'accueil, notamment à travers l'apprentissage de la langue française. De plus, l'intégration à la société québécoise fait partie de l'un des défis majeurs au niveau interculturel du Québec. Alors, selon Amireault et Lussier (2008), en vue de faciliter l'intégration de ces nouveaux immigrants, il est nécessaire de leur donner des possibilités pour qu'ils puissent « prendre part à l'édification de cette société culturellement diversifiée et d'y trouver une juste place entre leur culture d'origine et la culture d'accueil » (p. 11).

1.2 Francisation et intégration des immigrants

Le Québec, et plus particulièrement l'île de Montréal, sont devenus la société d'accueil d'immigrants de diverses origines culturelles. Amireault et Lussier (2008) mentionnent que d'après la Charte de la langue française adoptée en 1977, la maîtrise du français par les nouveaux arrivants comme langue officielle parlée au Québec s'avère de plus en plus importante. Cuq (2003) ajoute que la francisation est le fait d'enseigner et d'apprendre le français. Alors, dans le cas du Québec, le français joue un rôle primordial dans le processus d'intégration linguistique et socioculturelle des nouveaux arrivants allophones.

L'intégration linguistique fait référence à l'importance du « rôle prédominant de la communication dans l'établissement de liens avec les membres de la société d'accueil » (Amireault, 2007, p. 108). Selon Eloy et al. (2003), l'intégration linguistique réfère au taux d'utilisation d'une langue en question, bien évidemment la langue de la communauté cible dans différents contextes et situations de communication. D'ailleurs, selon plusieurs chercheurs (Amireault, 2007 ; Calinon, 2009, Piché, 2004 ; Renaud, 2001), ce qui détermine l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec est plus particulièrement la langue parlée à la maison, la langue parlée en public, celle utilisée au travail ainsi que la connaissance du français et de l'anglais.

D'après Calinon (2013), l'intégration linguistique ne représente pas l'intégration « dans » une langue, mais fait plutôt référence au « processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire

d'une langue » (p. 30). Cela démontre le fait que les facteurs culturels, sociaux et professionnels sont étroitement liés à l'intégration linguistique des individus. L'intégration linguistique est perçue en tant qu'un « élévateur des efforts, du désir, de la motivation, des potentialités des groupes immigrés ou des individus immigrants à s'intégrer » (Calinon, 2013, p. 32).

De même, la francisation au Québec prend de l'ampleur sociale et économique avec les vagues successives d'immigrants reçus chaque année (Calinon, 2007). Cela mène à l'idée que parler la langue de la majorité amènera les individus à mieux comprendre « la société d'accueil ainsi que ses pratiques de la vie quotidienne » (Adami, 2009, p. 104). Le fait de pouvoir communiquer en français est perçu comme un outil majeur favorisant l'intégration à la société francophone du Québec. De même, la maîtrise du français permet aux immigrants « de participer activement à la vie professionnelle, sociale, politique et culturelle. Cet apprentissage est donc une porte d'entrée qui ouvre un horizon de possibilités aux nouveaux arrivants dans la société d'accueil » (Amireault et Lussier, 2008, p.11). À cet égard, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (MIDI) offre des cours de français aux nouveaux immigrants allophones afin de faciliter leur processus d'intégration. Cela va leur permettre « de trouver leur place au sein de la société québécoise, de comprendre et de remplir leurs obligations en tant que citoyens et de contribuer au développement de leur nouveau milieu. En ce sens, la francisation s'inscrit dans une logique de pleine participation à la société québécoise dans son ensemble » (Amireault et Lussier, p.11).

Calinon (2009) souligne également que le gouvernement québécois vise à développer chez les immigrants « un sentiment d'appartenance à la communauté francophone québécoise et (...) maintenir la cohésion sociale » (p.1). Cette même chercheuse mentionne que les cours de francisation ont comme objectif « d'apporter une compétence linguistique fonctionnelle en français et des connaissances culturelles grâce auxquelles ils pourront comprendre leur société d'installation » (p.1). Alors, le rôle des cours de français langue seconde offerts au Québec s'avère très important en tant qu'intermédiaire pour donner des outils nécessaires aux apprenants immigrants dans l'utilisation de la langue et de la culture cibles au sein de la société d'accueil.

Afin d'outiller adéquatement les immigrants, le ministère de l'Immigration a élaboré le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes au Québec (MICC, 2011). L'objectif de ce programme est « d'harmoniser les contenus de formation offerts aux personnes

immigrantes dans leur démarche d'intégration linguistique, sociale et économique à la société québécoise et à la fois d'atteindre un niveau de compétence en français correspondant aux compétences ciblées » (MICC, 2011, p.5). Il s'agit donc d'amener les apprenants immigrants adultes à acquérir des compétences langagières décrites dans l'échelle québécoise des niveaux de compétence en français du Québec et des compétences par rapport au savoir-faire lié aux repères socioculturels, à la compétence interculturelle et aux valeurs communes décrits pour chaque stade (MICC, 2011). Le Programme-cadre définit la compétence langagière comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour traiter un ensemble de situations de vie » (MELS, 2010, p. 7).

Dans le même ordre d'idées, Calinon (2009) mentionne que « La formation linguistique donnée aux immigrants doit faciliter et orienter leur intégration à la communauté linguistique francophone » (p. 3). Les interactions d'apprenants immigrants avec la société cible devraient ainsi leur permettre de pratiquer davantage le français, langue parlée par la majorité au Québec. Alors, selon cette même chercheuse, les interactions quotidiennes d'apprenants immigrants en français avec les membres de la société d'accueil favorisent « l'appropriation du français et l'adoption de la culture québécoise » (p.3). Cela fait donc référence à l'utilisation de la langue au niveau social par les apprenants immigrants.

1.3 Langue et société

La relation entre l'apprenant d'une langue seconde et son contexte social est l'un des débats importants dans le domaine de la didactique des langues (Norton, 2000). Plusieurs chercheurs se sont déjà questionnés sur la relation entre un apprenant en langue et son milieu social (McKay et Wong, 1996; Norton Peirce, 1995; Norton, 2000). D'après Maftoon et al. (2012), « les approches centrées sur l'apprenant ont été élaborées tout en accordant une attention particulière aux dimensions sociologiques et anthropologiques de la formation en langue seconde » (p. 1160). La langue n'est pas un moyen neutre de communication, mais est plutôt étroitement liée au contexte social dans lequel les gens l'utilisent (Norton, 2000).

La langue est donc plus qu'un système de signes; elle constitue une pratique sociale à travers laquelle les expériences sont organisées (Norton, 2006). Autrement dit, c'est à travers la langue qu'une personne négocie le sens de soi à différents moments afin d'avoir le droit de parler dans

un réseau social (Heller, 1987). Toujours dans le même ordre d'idées, Norton (2000), mentionne que l'interaction avec les locuteurs de la langue cible est une condition désirable dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde chez les adultes. La langue est le marqueur symbolique des individus et le lien le plus évident qui unit les membres d'un même groupe culturel (Rampton, 1990, 1995).

D'après Norton (2001), lorsque les apprenants apprennent une langue cible, ils sont « continually assessing, reassessing, and changing their perceptions of who they are and how they fit in, or connect with the social world » (p. 17). Cela a d'ailleurs été élaboré par Norton Peirce (1995) en faisant référence aux interactions entre des apprenantes immigrantes en apprentissage de l'anglais langue seconde avec les locuteurs natifs de l'anglais d'origine canadienne. Cette étude de Norton Peirce (1995) a démontré la volonté ainsi que la réticence des apprenants par rapport à leurs interactions lorsqu'ils s'exprimaient en anglais avec des locuteurs natifs de l'anglais. Norton Peirce (1995) associe ce sentiment de volonté ou de réticence de l'apprenant à communiquer en langue cible au concept de l'investissement social, lequel est lié à l'aspect social de l'utilisation des langues secondes.

1.4 Investissement social lié à l'apprentissage des langues secondes

D'après le Programme-cadre (MICC, 2011), l'apprentissage de toute langue ne se réalise que par l'intermédiaire de la communication avec l'Autre. La langue est donc perçue comme un outil d'interaction sociale. D'ailleurs, au niveau de l'approche communicative, « la connaissance des règles est subordonnée aux besoins langagiers de l'élève en situation de communication » (2011, p. 8). Afin de pouvoir mieux explorer la relation entre l'apprenant en langue et le monde social, Norton (2000) explique que « learners are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world » (p. 11). Ce point de vue dynamique de l'apprentissage des langues secondes a conduit à la création du concept de *l'investissement*. Contrairement au concept de la motivation, l'investissement reflète « the complex relationship of language learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to speak it » (Norton Peirce, 1995, p. 9). Cela démontre que l'investissement de l'apprenant en langue est souvent sujet à des changements dans des contextes sociaux (Pittway, 2004).

En fait, Norton Peirce (1995) a introduit le terme *d'investissement social* lié à l'apprentissage

d'une langue afin de mieux rendre compte des expériences complexes des apprenants en langue face au monde social tout au long de leur parcours d'apprentissage d'une langue cible. D'après Norton (2013), l'investissement social fait référence aux relations sociales et historiques construites par les apprenants dans la langue cible. De plus, elle ajoute que l'investissement est le terme qui peut justifier les désirs ambivalents des apprenants à pratiquer la langue en question. Cela veut dire que les apprenants s'investissent dans la pratique de la langue afin d'acquérir un large éventail de ressources symboliques liées à l'apprentissage de la langue, telles que l'éducation et l'amitié ainsi que des ressources matérielles (ex. trouver un travail, gagner un bon salaire) qui vont chacune à leur tour augmenter la valeur de leur capital culturel ainsi que leur pouvoir social.

Pour cette chercheuse, la notion de l'investissement social suppose que lorsque les apprenants en apprentissage des langues parlent, ils n'échangent pas seulement des informations avec les locuteurs de la langue cible, mais ils sont constamment en train d'organiser et de réorganiser le sens de ce qu'ils sont et la façon dont ils se rapportent au monde social (Norton Peirce, 1995).

1.5 Objectif et question de recherche

Depuis 1968, le ministère de l'Immigration du Québec offre des cours de francisation tout en mettant « en place diverses stratégies afin de faciliter l'intégration des immigrants » au sein de la société québécoise (Amireault et Lussier, 2008, p. 11). En fait, la connaissance du français par les nouveaux arrivants non francophones est perçue comme un outil indispensable les amenant à s'intégrer à la société québécoise francophone. Cela met en exergue le rôle de la francisation ainsi que la maîtrise du français à travers lesquels ces nouveaux immigrants arrivent à trouver leur place dans la société d'accueil.

À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée concernant à la fois la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique à Montréal. Par conséquent, notre objectif de recherche sera d'explorer cette perception.

En ce sens, la question de départ qui oriente notre recherche est la suivante:

« Quelle est la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique ? ».

Dans le cadre de cette étude, nous nous référons à la définition du concept de perception selon Amireault (2007) : « une idée, une image, une impression » (p. 36). En effet, cette définition nous semble appropriée puisqu'elle fait référence à une impression que les apprenants immigrants iraniens adultes de notre étude ont de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique.

1.6 Pertinence de la recherche

Notre étude prétend donner un aperçu de la perception qu'ont les immigrants adultes iraniens (1) de leurs cours de français au Québec; (2) des éléments de leurs cours qu'ils jugent pertinents afin de tendre vers une intégration linguistique réussie et; (3) des suggestions qu'ils mettent de l'avant pour bonifier ces cours. De plus, l'étude apportera un éclairage sur la façon dont ces immigrants réutilisent les notions apprises en classe à l'extérieur des cours et tentent de s'investir socialement dans le but de s'intégrer linguistiquement à Montréal.

Cette étude est en lien avec le contenu des cours de français langue seconde dans le Programme-cadre de français destiné aux personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011). Il s'avère important de savoir que « la diffusion de la culture et des valeurs communes de la société québécoise sont des priorités gouvernementales dont le Programme-cadre est l'un des vecteurs » (MICC, 2011, p.11). Donc, pour que les immigrants puissent s'intégrer socialement, il est important qu'ils apprennent la langue, la culture ainsi que les valeurs communes liées à la société québécoise. Également, selon Calinon (2010), le but des cours de francisation est de fournir aux nouveaux arrivants des renseignements axés sur leur société d'accueil ainsi que sa culture. Autrement dit, la francisation a comme objectif d'orienter les apprenants immigrants vers les aspects culturels et les valeurs communes de la société québécoise afin de faciliter leur intégration.

Cette recherche vise les apprenants immigrants adultes du stade intermédiaire, de niveau 5 et 6, et qui en sont encore au début de leur intégration (moins d'un an passé au Québec). Le choix de cet échantillon d'apprenants visait à diminuer notamment l'influence probable du réseau social ainsi

que l'insertion professionnelle sur l'investissement social et l'intégration de ce public d'apprenants. En fait, notre étude vise entre autres à découvrir les aspects travaillés en classe de français qui facilitent l'investissement social et l'intégration linguistique d'apprenants immigrants adultes. Également, l'étude s'intéresse à interroger ces mêmes apprenants sur les aspects qui n'ont pas été traités en classe, mais qui pourraient possiblement jouer un rôle important dans leurs interactions en français avec les locuteurs francophones. Alors, les résultats de nos entrevues individuelles pourraient par la suite nous informer sur les aspects les plus importants liés à l'investissement social et l'intégration linguistique d'apprenants immigrants adultes de niveau intermédiaire au Québec. Cette étude pourrait éventuellement contribuer à une meilleure adaptation du contenu du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes iraniennes au Québec en ce qui concerne les repères socioculturels, la compétence interculturelle ainsi que les valeurs communes liées à la société québécoise (MICC, 2011). Cela permettrait notamment de mieux outiller les enseignants qui oeuvrent auprès d'apprenants d'origine iranienne. Par la suite, les cours de français deviendraient une expérience plus enrichissante qui pourrait amener les apprenants à s'exprimer plus facilement en français une fois qu'ils se retrouveront dans des contextes réels d'utilisation du français au sein de la société québécoise.

Plusieurs chercheurs ont déjà mené des études connexes sans pour autant se pencher spécifiquement sur cette problématique. Par exemple, l'étude d'Amireault (2007) avait comme objectif d'explorer les expériences linguistiques, culturelles et sociales ainsi que les représentations des immigrants adultes en lien avec leur intégration envers les Québécois, la langue française et leur identité culturelle. Amireault et Lussier (2008) ont étudié les représentations culturelles, les expériences d'apprentissage du français et la motivation d'immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Les études de Pagé et Lamarre (2011), St-Laurent et El-Geledi (2011) Calinon (2009) concernaient les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants à Montréal.

En outre, au niveau de l'usage social de la langue, plusieurs chercheurs ont abordé la relation entre un apprenant en langue et le monde social (McKay et Wong, 1996; Norton Peirce, 1995; Pittway, 2004). Par exemple, Norton Peirce (1995) a tenté de découvrir l'influence des cours d'anglais langue seconde sur l'investissement social ainsi que le développement de l'identité

sociale d'apprenantes immigrantes en Ontario. Par contre, à notre connaissance, aucune étude n'a porté spécifiquement à la fois sur la perception d'apprenants immigrants iraniens de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Donc, dans une perspective d'enseignement/apprentissage du français, il s'avère important de mieux connaître cette perception afin de mieux adapter le contenu des cours de FLS aux besoins sociolinguistiques de cette population d'apprenants à Montréal.

L'étude actuelle vise les apprenants immigrants d'origine iranienne parce que l'immigration des Iraniens est un phénomène assez récent, et de plus en plus important (Namazi, 2010). Entre 1981 et 2005, selon les statistiques du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 2005), 14 668 immigrants iraniens sont arrivés au Québec, dont 84,6 % d'eux (12 415) avaient 15 ans et plus, et 63 % étaient âgés de 25 à 64 ans. En 2007, avec l'entrée de 1110 immigrants iraniens, l'Iran est devenu l'« un des dix principaux pays de naissance des immigrants du Québec » (Namazi, 2010, p.128). D'ailleurs, bien que la langue parlée par la majorité (58,4 %) des Iraniens au foyer n'est ni l'anglais ni le français (MICC, 2005, p.6), selon Namazi (2010), 59,4% des immigrants de cette origine ethnique connaissent les deux langues officielles du Canada. Également, les statistiques sur l'immigration récente du MIDI confirment cette tendance croissante d'immigrants d'origine iranienne ayant été admis par le Québec. D'après le MIDI (2015), 7246 immigrants iraniens se sont établis au Québec entre 2009 et 2013. Ainsi, selon la même source (MIDI, 2015), 11 994 immigrants iraniens sont arrivés au Québec entre les années 2010 et 2014. Ces données rendent d'autant plus pertinente la réalisation de cette étude ; alors qu'un nombre important d'immigrants iraniens arrive au Québec chaque année, ils sont aussi très nombreux, selon notre propre expérience, à fréquenter les cours de francisation.

La deuxième raison qui nous amène à cibler les apprenants d'origine iranienne est que l'Iran est un pays assez éloigné du Québec au niveau des valeurs socioculturelles, ce qui serait susceptible de nuire, dans certains cas, à l'intégration linguistique et à l'investissement social des immigrants d'origine iranienne ayant choisi le Québec comme terre d'accueil (Piché, 2004; Namazi, 2010; Dadashzadeh, 2003). D'ailleurs, personnellement, je suis une immigrante d'origine iranienne depuis bientôt quatre ans. Alors, en prenant en compte les aspects qui viennent d'être élaborés concernant la population iranienne établie au Québec ainsi que les particularités liées au Québec au niveau des conditions sociales, économiques, politiques et linguistiques (Dadashzadeh, 2003),

la troisième raison relève principalement de mon intérêt personnel, essayant de voir la perception de ce public cible en particulier de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de l'intégration linguistique. En termes de retombées, cette étude pourra permettre de mieux identifier les contenus des cours de français langue seconde du MIDI favorisant à la fois l'investissement social et l'intégration linguistique d'apprenants immigrants iraniens adultes à Montréal. Cela pourra faire en sorte que les cours de français aident ces apprenants de façon plus spécifique dans leur investissement social et leur intégration linguistique lors de leurs interactions avec les locuteurs du français en dehors des cours de langue.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique sera divisé en trois sous-sections. La première sous-section ciblera la francisation liée à l'intégration des immigrants. Pour mieux comprendre la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique, dans cette première sous-section, l'étude se basera sur le contenu du Programme-cadre en tant que référentiel commun pour la francisation des apprenants immigrants adultes au Québec. Cette première sous-section se terminera par l'élaboration du volet de la culture et l'interculturel, une partie importante de ce référentiel commun. La deuxième sous-section ciblera l'intégration des immigrants au Québec. La langue comme élément d'intégration sera aussi développée. Par la suite, l'étude traitera de l'intégration linguistique et des facteurs qui y sont liés. Puis, la troisième sous-section sera consacrée au domaine de la langue et la société : l'investissement social en didactique des langues, sa définition et ses caractéristiques seront présentés. Cette dernière sous-section se terminera par quelques études empiriques en lien avec l'investissement social en didactique des langues.

2.1 Francisation liée à l'intégration des immigrants

D'après Amireault (2007), la francisation « constitue une préoccupation majeure du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles » (p. 99). Le gouvernement du Québec a comme objectif « de favoriser l'insertion sociale et économique des immigrants grâce aux connaissances linguistiques et culturelles dispensées dans des cours de francisation » (Calinon, 2010, p. 129). Autrement dit, pour consolider la place de la langue française, le Québec s'est investi dans la politique d'intégration linguistique des immigrants en français, en prenant appui sur le fait que « le français doit être la principale langue utilisée dans la communication publique (au travail, dans l'enseignement, dans les communications avec les services de l'État, dans le commerce et les affaires) » (Pagé, 2010, p. 1).

Ainsi, Calinon (2010) ajoute que la francisation a comme objectif de garantir l'intégration linguistique des immigrants, ce qui fait partie de la politique globale de gestion de la diversité

sociale présente dans la société québécoise. De plus, c'est bien à travers la maîtrise de la langue et de la culture québécoises en tant que bases de la société québécoise que les immigrants pourront contribuer à la cohésion de cette société. Il est à préciser que ces mêmes cours de français langue seconde visent « une première francisation en vue de l'intégration linguistique du nouvel arrivant à la société québécoise » (MRCI, 1998, p. 13). Cela justifie que le français est perçu en tant qu'outil primordial permettant aux immigrants d'entrer en interaction avec les locuteurs québécois. De plus, l'apprentissage du français mène à « concilier la diversité ethnoculturelle avec la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 20).

D'ailleurs, la francisation « vise à faire acquérir au nouvel arrivant une maîtrise fonctionnelle du français et la connaissance des codes culturels afin de lui permettre de communiquer efficacement dans différentes situations de la vie courante » (MRCI, 1997, p. 1). Afin de répondre à notre objectif de recherche qui vise la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique, l'étude est en lien avec le contenu du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011).

2.1.1 Référentiel commun pour la francisation au Québec

Afin de garantir « une meilleure cohérence en matière d'intervention concernant les cours de francisation » (MICC, 2011, p. 5), le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) se sont mis en accord pour développer un référentiel commun destiné au contenu des cours de français langue seconde des personnes immigrantes adultes s'installant au Québec (MICC, 2011). Ce référentiel commun comprend le Programme-cadre de français destiné aux personnes immigrantes adultes au Québec ainsi que l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MICC, 2011). Également, les compétences acquises par les apprenants ainsi que leur progression par rapport à chaque niveau langagier sont présentées sous forme de *comportements observables* de façon détaillée tout au long de leur parcours d'immigration et d'intégration (MICC, 2011).

Le Programme-cadre est divisé en 12 niveaux langagiers basés sur quatre compétences : production et compréhension orales, ainsi que production et compréhension écrite. Les objets d'apprentissage nécessaires au développement de ces quatre compétences sont décrits pour chacun des niveaux de façon détaillée. Le Programme-cadre couvre les deux premiers stades (1 et 2). Le stade 1 contient les quatre premiers niveaux et le stade 2 couvre les niveaux 5, 6, 7 et 8 :

- **Stade 1** : correspond au stade débutant. À ce stade, les éléments de communication concernent les besoins immédiats et courants dans des situations prévisibles, sur des thèmes familiers, par l'utilisation d'énoncés simples dans de brefs messages.
- **Stade 2** : correspond au stade intermédiaire. Ce stade vise des thèmes concrets ou des sujets d'intérêt général, par l'utilisation d'énoncés parfois complexes dans des messages ou des textes. (MICC, 2011, p. 7).

Pour rappel, lors de la passation de l'entrevue, les participants de cette étude étaient au niveau 5 et 6 du stade intermédiaire selon le Programme-cadre du français pour les personnes immigrantes adultes au Québec, et ils étaient au Québec depuis moins d'un an. D'ailleurs, il est à noter que tous ces apprenants ont réussi les cours du stade débutant.

En plus, ce que le Programme-cadre définit comme compétence langagière est « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour traiter un ensemble de situations de vie » (MELS, 2010, p. 7). De même, ce Programme-cadre s'inspire d'une approche communicative de type actionnel et « considère avant tout la personne qui apprend une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur de domaines d'action variés » (MICC, 2011, p. 8). L'approche communicative a comme objectif d'enseigner une langue qui se rapproche le plus possible de situations authentiques dans la langue cible, et se base sur les besoins des apprenants (Galisson, 1983). En plus, la compétence communicative fait référence à la capacité de l'apprenant à s'exprimer de façon linguistiquement correcte tout en s'adaptant à la situation de communication (Galisson, 1983). La langue est donc considérée comme un vecteur d'interaction sociale, un moyen d'entrer en interaction avec l'environnement qui nous entoure. Il est intéressant de noter à ce sujet que le MICC indique que

« la connaissance des règles est ainsi subordonnée aux besoins langagiers de l'élève en situation de communication » (MICC, 2011, p. 8).

Il importe de considérer que le Programme-cadre s'inspire du modèle de Bachman (1990) qui démontre que les objets d'apprentissage sont basés sur les dimensions fonctionnelles, pragmatiques et sociolinguistiques du discours tout en visant aussi des dimensions grammaticales et textuelles liées au discours. Autrement dit, l'enseignement des objets d'apprentissage du Programme-cadre se fait à travers des aspects tels que :

- Communiquer en situation
- Structurer un message ou dégager les idées et l'organisation d'un message
- Utiliser le lexique et la grammaire en situation (MICC, 2011, p. 8).

De même, le Programme-cadre est composé des deux volets suivants :

- Un premier volet qui décrit, à partir de chaque compétence langagière à acquérir, les contenus de formation (ex. situations d'apprentissage, intentions de communication, lexique, grammaire, phonétique);
- un deuxième volet qui présente des repères socioculturels et les valeurs communes, et qui décrit la compétence interculturelle que les apprenants devront développer (MICC, 2011, p. 6).

Il importe de mentionner que les repères socioculturels constituent « Les éléments relevant de l'intégration culturelle » (MICC, 2011, p. 12). La partie liée aux repères socioculturels du Programme-cadre donne « des informations sur la société québécoise qui facilitent le traitement de faits sociaux et culturels » (MICC, 2011, p. 12). Par leur part, les éléments liés à la compétence interculturelle concernant la société québécoise essaient plutôt de favoriser « la cohabitation harmonieuse de diverses cultures » (MICC, 2011, p. 11). D'ailleurs, d'après le MICC, l'apprentissage du français est perçu comme essentiel dans l'intégration des immigrants adultes afin de contribuer à leur insertion au niveau personnel et professionnel au sein de la société québécoise. Autrement dit, « la connaissance du français facilite l'intégration au marché

du travail, stimule les relations avec la société d'accueil et favorise le maintien de la présence immigrante au Québec » (MICC, 2011, p.9). Le français est donc perçu comme un élément incontournable dans l'intégration des nouveaux immigrants du Québec. De même, selon ce Programme-cadre, les éléments relevant de la compétence interculturelle ont pour fonction de mettre l'accent sur les interactions sociales entre les personnes de cultures différentes. (MICC, 2011, p. 12). Plus spécifiquement, le volet de la compétence interculturelle du Programme-cadre de la francisation vise à répondre aux trois objectifs suivants :

- Mettre la personne immigrante adulte en contact avec des repères socioculturels utiles;
- Expliquer les valeurs communes de la société québécoise;
- Articuler ces contenus avec les domaines d'action du Programme-cadre, c'est-à-dire favoriser un lien concret entre ces valeurs communes et les situations dans lesquelles pourra se retrouver la personne immigrante (MICC et MELS, 2010, p.12).

En effet, la compétence interculturelle permet aux apprenants de pouvoir communiquer en langue cible et d'arriver à interagir culturellement en tant qu'acteur social grâce à leur maîtrise de plusieurs langues et à l'expérience de plusieurs cultures (Conseil de l'Europe, 2000). Donc, en se basant sur le sens de la compétence interculturelle élaborée dans le Programme-cadre, l'étude tente d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde du MIDI suivis jusqu'ici, de leur investissement social et de leur intégration linguistique.

2.1.2 Culture et interculturel au cœur du référentiel commun

Selon le Conseil de l'Europe (2000), la compétence interculturelle permet aux apprenants de pouvoir communiquer en langue cible et d'arriver à interagir culturellement en tant qu'acteur social grâce à leur maîtrise de plusieurs langues et à l'expérience de plusieurs cultures. Également, Amireault et Bhanji-Pitman (2013) soulignent le fait que « les cours de français comportent une dimension culturelle et interculturelle importante, témoignant des liens intrinsèques entre langue et culture et de la nécessité de former des locuteurs interculturels » (p. 66). Donc, pour que les apprenants immigrants puissent s'intégrer linguistiquement au sein de la

société québécoise, il importe qu'ils arrivent à développer leur compétence interculturelle afin de mieux pouvoir s'investir socialement lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs du français.

En effet, l'une des missions majeures de la francisation concerne la diffusion de la culture et des valeurs communes à la société québécoise afin de faciliter « la cohabitation harmonieuse » (MICC, 2011, p. 11) de diverses communautés culturelles au Québec. Donc, afin de mener les apprenants adultes vers une meilleure socialisation par le biais de l'utilisation du français, il leur faut nécessairement développer des compétences culturelles et interculturelles. En d'autres termes, le Programme-cadre vise à amener les apprenants adultes vers « une capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lazar, 2007, p. 10). Selon Toussaint et Fortier (2002), « l'interculturel est donc un mode particulier de relation (...). Il ne s'agit pas ici d'annuler les différences culturelles, mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même » (p. 5).

2.2 Langue comme élément d'intégration

L'intégration des nouveaux arrivants à la culture de leur société d'accueil est devenue « une priorité sociétale » (Amireault, 2007, p. 106). D'après le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec (MCCI, 1990), la langue officielle du Québec est le français et « la connaissance et l'adoption de la langue française est une condition à l'intégration » (p.3). D'ailleurs, le contexte bilingue du Québec permet aux immigrants de choisir eux-mêmes entre le français et l'anglais pour les aider dans leur intégration (Adami, 2007). Alors, l'intégration à la société québécoise est étroitement liée à l'apprentissage du français (Amireault, 2011). En fait, c'est en maîtrisant le français que les immigrants peuvent trouver leur place dans la société québécoise, avoir la chance d'être mieux accueillis par le peuple québécois et pouvoir développer des liens d'attachement et d'appartenance (MICC, 1990).

De plus, le gouvernement du Québec a pris « des mesures pour que l'intégration de ses immigrants se fasse vers la communauté francophone » (Adami, 2007, p. 56). À cet égard, Amireault (2007) ajoute que les cours de francisation deviennent de plus en plus accessibles chez

les immigrants s'installant au Québec, ce qui les amène à utiliser le français plutôt que l'anglais. Donc, les services d'intégration et de francisation offerts par le ministère de l'Immigration visent à amener l'immigrant « à trouver sa place au sein de la société québécoise, de comprendre et remplir ses obligations en tant que citoyen et de contribuer au développement de son nouveau milieu » (p. 106). De même, ces services encouragent les nouveaux arrivants à maîtriser le français pour arriver à mieux s'intégrer à la société francophone du Québec (Nguyen et Plourde, 1997).

Tout de même, il est important d'ajouter que l'étude actuelle a essayé de restreindre les biais possibles comme ceux du milieu de travail ou le fait d'avoir un important réseau d'amis francophones en visant uniquement les apprenants immigrants iraniens adultes du stade intermédiaire qui viennent juste d'arriver au Québec (depuis un an ou moins). Autrement dit, en privilégiant ce public d'apprenants immigrants récemment arrivés, l'étude suppose que ces nouveaux arrivants en apprentissage du français n'ont pas encore un important réseau d'amis francophones et ne sont pas encore entrés dans le marché de travail québécois. Cela enlève par la suite la nécessité d'explorer d'autres dimensions de l'intégration élaborées par Calinon (2009), comme l'intégration professionnelle de ce public cible.

Donc, dans le cadre de cette étude, nous portons uniquement notre attention sur la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Par contre, il est à noter que l'investissement social et l'intégration linguistique peuvent être fortement liés au cercle d'amis et à l'insertion professionnelle, donc il s'agit véritablement d'une limite de l'étude. En effet, il est utopique de croire que les apprenants se sentiront intégrés après quelques mois de cours de français.

2.2.1 Définition et facteurs liés à l'intégration linguistique

L'intégration linguistique est considérée comme « un facteur principal d'intégration vu le rôle prédominant de la communication dans l'établissement de liens avec les membres de la société d'accueil » (Amireault, 2007, p. 108). Sachant que l'intégration linguistique est parmi l'un des

concepts principaux de notre étude, il devient donc crucial d'aborder ce concept et ses facteurs inhérents tels que la langue parlée en public, la langue utilisée à la maison, celle utilisée au travail ainsi que la connaissance du français et de l'anglais, facteurs déjà traités dans plusieurs études (par ex. Amireault, 2007 ; Renaud, 2001 ; Calinon, 2009 ; Pagé et Lamarre, 2011 ; Piché, 2004). Cela permettra de dégager les plus récentes tendances en matière d'intégration linguistique des nouveaux arrivants.

L'intégration linguistique est définie comme « un processus qui commence par l'apprentissage de la langue d'accueil et se poursuit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne » (MAIICC, 1997, p. 7). De plus, au Québec, l'intégration se réalise à travers une « insertion économique, la fréquentation des institutions de la société francophone d'accueil, la qualité des relations interpersonnelles entre les immigrants et les membres de la société d'accueil » (Calinon, 2009, p. 94-95). Alors, c'est bien lorsque les immigrants utilisent le français dans leurs communications avec les autres membres de la société d'accueil qu'ils contribuent à leur intégration. Ce fait démontre que les immigrants montreront leur volonté de s'intégrer « tout en apprenant la langue de la communauté francophone et en la mettant en pratique dans leurs interactions quotidiennes » (Calinon, 2009, p. 95). Ainsi, être intégré linguistiquement au Québec nécessite avoir des contacts avec les membres de la société francophone en utilisant la langue française (Calinon, 2009).

L'évaluation du degré d'intégration linguistique relève cependant du défi, comme le souligne Calinon (2009). À cet égard, la chercheuse répond qu'il existe un écart assez considérable dans la littérature concernant la façon de mesurer le degré d'intégration linguistique d'apprenants immigrants en langue seconde, puisque « des données longitudinales peuvent rendre compte d'un processus alors que les indicateurs d'intégration réussie proviennent de données transversales. Il est difficile de déterminer si l'intégration est réussie ou aboutie : il est plus facile de dire si l'intégration a échoué ou n'est pas achevée » (p. 98). En plus, selon les chercheurs, pour évaluer l'intégration, il est conseillé de prendre en compte l'ensemble de plusieurs variables. Ainsi, Pagé et Lamarre (2011) expliquent que « pour faire état de l'intégration linguistique, il est donc intéressant de considérer l'ensemble des usages linguistiques en public (usages privés externes et usages officiels) et les usages privés internes » (p. 19). Cela veut dire qu'isoler un seul élément ne permet pas d'évaluer l'intégration d'un immigrant. De même, « la variation d'un indice peut

rarement être expliquée par une seule variable, d'où la nécessité d'en croiser plusieurs » (Garson et Thoreau, 1999, p. 30). Or, selon Calinon (2013), « le fait de baser l'intégration sur le seul élément linguistique ne peut rendre compte du caractère mutuel et complexe du processus d'intégration, ou plutôt des processus d'intégration » (p. 30).

Par ailleurs, « le transfert vers la langue française est considéré par les Francophones comme un critère d'intégration » (Calinon, 2009, p. 99). Tout de même, les indicateurs ayant des rôles importants sur l'intégration linguistique varient en fonction des politiques d'intégration adoptées par le Québec. Plus particulièrement, durant les années 70, les chercheurs visaient seulement les deux indicateurs que sont la langue maternelle et la langue la plus parlée à la maison. Plus tard, dans les années 90, les politiques d'intégration se sont aussi basées sur le rôle de la francisation par rapport à l'intégration des immigrants dans la société cible. À partir de cette époque, le Québec cherche plutôt les facteurs tels que la langue maternelle, la langue d'usage au foyer, la connaissance des langues officielles du Québec ainsi que la langue d'usage en public comme indicateurs d'évaluation de l'intégration linguistique des immigrants. Donc, dans un contexte d'intégration linguistique, la langue cible est perçue comme un élément permettant aux apprenants immigrants de s'intégrer dans leur société d'installation.

Également, Piché (2004) ainsi que Piché et Bélanger (1995) reconnaissent quatre types de facteurs jouant un rôle important dans l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec: 1) les caractéristiques des immigrants, 2) les facteurs liés au contexte québécois, 3) les facteurs liés au contexte d'origine 4) ainsi que ceux liés au contexte mondial (Piché, 2004).

Piché (2004) mentionne qu'il existe plusieurs facteurs liés plus particulièrement aux caractéristiques individuelles ayant des impacts sur l'intégration linguistique des immigrants. D'après ce chercheur, la durée de résidence et l'âge d'arrivée sont les deux caractéristiques individuelles les plus importantes. Goldlust et Richmond (1974) font aussi référence à la durée de résidence comme étant l'élément jouant un rôle crucial dans un contexte d'intégration linguistique. D'après ces mêmes chercheurs, l'intégration est un processus de la vie de l'immigrant qui évolue de façon dynamique dans le temps, nécessitant des données empiriques plutôt longitudinales. À ce sujet, il s'avère pertinent de souligner que l'étude actuelle ne vise que la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde

à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique tout en essayant d'éviter le plus de biais possibles, comme l'influence des réseaux sociaux à Montréal. Ainsi, en ciblant les apprenants immigrants du niveau 5 et 6 du stade intermédiaire, l'étude aura vraisemblablement la possibilité d'éviter l'influence des biais possibles comme un réseau social développé ainsi que l'influence du marché du travail chez apprenants, des biais incontournables pour des apprenants des niveaux plus avancés.

Également, Piché (2004) affirme que l'âge d'arrivée de l'immigrant joue un rôle très important sur le degré de son intégration linguistique à la société d'accueil. Cela est en raison de « l'ampleur des contacts des plus jeunes avec la culture environnante par le biais de l'école et des loisirs » (Piché, 2004, p. 14).

En ce qui concerne les facteurs liés au contexte québécois, Piché (2004) indique les principaux facteurs d'importance suivants : la politique linguistique, la période d'immigration, le marché du travail, la dualité linguistique de Montréal, la politique interculturelle dans le milieu scolaire, l'efficacité des programmes d'équité en emploi, l'existence des cours de francisation, l'accessibilité aux emplois dans le secteur public et parapublic pour les immigrants, l'existence du racisme, la discrimination ainsi que le degré de réceptivité sociale. Toutefois, selon ce même chercheur, « les qualifications socioprofessionnelles, les expériences de travail » ont des rôles incontournables concernant les connaissances des apprenants immigrants au niveau linguistique (p. 16).

Concernant les facteurs liés au contexte d'origine, tel qu'annoncé plus haut, il est pertinent d'ajouter que les politiques d'immigration canadienne et québécoise sont basées sur les trois aspects principaux que sont les « qualifications socioprofessionnelles, les expériences de travail dans les milieux d'origine et les connaissances linguistiques » (Piché, 2004, p. 15) liées au français et l'anglais des immigrants lors de leur arrivée. De plus, « la mondialisation des marchés du travail, la connaissance de l'anglais en tant qu'outil indispensable de promotion sociale et économique » (p. 15) sont parmi les facteurs liés au contexte mondial influant l'intégration linguistique des immigrants. Mis à part les facteurs mentionnés précédemment, Piché (2004) nomme quelques autres facteurs importants comme la langue maternelle, la langue d'usage au

foyer, la connaissance des langues officielles, la première langue officielle parlée et la langue d'usage public comme étant liés à l'intégration des immigrants dans la sphère publique.

Parallèlement aux facteurs influant l'intégration linguistique des nouveaux immigrants des études nommées ci haut, l'étude longitudinale de Renaud (2001) s'est penchée sur l'intégration linguistique d'apprenants immigrants après leurs dix premières années d'installation au Québec. Renaud (2001) a également ciblé la langue parlée en public, la langue parlée à la maison, la langue parlée au travail ainsi que la connaissance du français et de l'anglais en tant que facteurs ayant des effets sur l'intégration linguistique des immigrants. Ces quatre facteurs sont plus ou moins les mêmes que ceux présentés par Calinon (2009).

Mis à part les facteurs liés à l'intégration linguistique des immigrants élaborés précédemment, les facteurs présentés en sous-sections plus bas (la langue parlée en public, la langue parlée à la maison ainsi que la connaissance du français et de l'anglais) sont ceux qui seront traités de façon plus précise dans le cadre de cette étude.

2.2.1.1 Langue parlée en public

Le Gouvernement du Québec demande aux immigrants d'utiliser systématiquement le français dans la vie publique, mais « le Québec, en tant que société démocratique, respecte le droit des individus à adopter la langue de leur choix dans les communications à caractère privé » (MCCI 1990a, p. 6). D'après Renaud (2001) ainsi que Pagé et Lamarre (2011), la langue parlée en public est la langue qui est utilisée le plus fréquemment à l'extérieur de la maison en interaction avec des personnes autres que les membres de la famille ou les amis. De même, selon Landry et Allard (1994), mentionné dans Pagé et Lamarre (2011), les langues parlées en public sont celles liées aux cinq indices suivants : « 1. Les langues utilisées avec les amis ; 2. Les langues utilisées dans le réseau immédiat de contacts des adultes au sein de leur communauté (associations, voisinage, pratique d'activités sportives communautaires, etc.) ; 3. Les langues utilisées au travail dans la communication interne et externe ; 4. Les langues utilisées dans les rapports avec les services publics (santé, police, administration, etc.) ; 5. Les langues des médias consultés régulièrement » (p. 19).

Dans l'étude longitudinale de Renaud (2001), le français comme langue parlée en public était utilisé de façon seule ou avec une autre langue par la plupart des participants après dix ans de vie au Québec. Plus particulièrement, 60,7% des répondants ont confirmé qu'ils n'utilisaient que le français en public. Le chercheur indique qu'il y a aussi un rapport direct entre l'usage du français comme langue parlée en public et le niveau de scolarité des répondants. En effet, 73,0% des participants détenant une formation professionnelle ou de niveau cégep avaient plus tendance à utiliser le français plutôt que l'anglais lorsqu'ils s'exprimaient en public, tandis que 55,8% des participants ayant un diplôme universitaire utilisaient davantage l'anglais, avec un pourcentage de 23,7% pour l'autre groupe.

2.2.1.2 Langue parlée à la maison

L'étude longitudinale de Renaud a été réalisée durant quatre phases différentes. La première phase a été réalisée un an après l'arrivée des participants, la deuxième et la troisième phase ont chacune été menées deux ans et trois ans après l'installation des immigrants au Québec. Par contre, la dernière phase a été menée dix ans après l'arrivée des immigrants, ce qui démontre un laps de temps assez considérable avec la première phase d'enquête.

De façon globale, la langue maternelle des participants était celle qui était la plus souvent parlée à la maison. Par ailleurs, au fil des années, les répondants utilisaient de moins en moins leur langue maternelle, passant de 62,8% lors de la première entrevue à 49,3% lors de la quatrième entrevue. Autrement dit, il y avait une croissance assez considérable par rapport à l'utilisation du français chez les immigrants qui avaient une langue maternelle autre que le français et l'anglais. Les résultats ont démontré que le français a pris de plus en plus de place comme langue parlée à la maison chez ceux dont la langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais.

2.2.1.3 Connaissance du français et de l'anglais

La connaissance de français et de l'anglais a aussi été traitée par Renaud (2001). Cette évaluation, qui s'est limitée à la connaissance orale des deux langues officielles du Canada, a permis de constater que 80% des répondants ont atteint une bonne connaissance orale en français après dix ans passés au Québec. De plus, 62,5% des répondants disent comprendre l'anglais à l'oral après cette période. De façon générale, les répondants parmi la tranche d'âge de 18 à 25 ans

étaient ceux qui connaissaient le mieux le français. Par contre, dans le cas des immigrants de plus de 40 ans, seulement 58,5% d'entre eux connaissaient très bien le français. Pour ce qui est de la connaissance du français en lien avec le niveau de scolarité, il est possible d'observer que les immigrants les plus scolarisés connaissaient davantage le français que les moins scolarisés.

De leur côté, Pagé et Lamarre (2011) ajoutent qu'avoir des connaissances en français et en anglais veut dire que la personne possède « la capacité de suivre une conversation dans une langue (français ou anglais), peut être comprise de façon fort variée selon les personnes ; la compétence requise pour suivre une conversation peut être d'un très haut niveau ou d'un niveau beaucoup moindre selon le type de conversation que l'on prend comme point de référence » (p.22). Cette connaissance ne nous renseigne toutefois pas « sur l'usage des langues, car être capable de suivre une conversation dans une langue n'est en aucune manière une indication de la fréquence à laquelle on établit des conversations dans cette langue » (p.22).

Finalement, selon Calinon (2009), l'intégration linguistique des immigrants au Québec dépend de « l'utilisation du français dans toutes les sphères publiques de leur vie quotidienne » (p.100). De même, ces connaissances linguistiques en français permettent aux immigrants d'entrer en interaction auprès des membres de la société d'accueil, d'arriver à s'approprier la langue de la société cible ainsi que les éléments socioculturels présents dans les rapports interpersonnels entre les immigrants et les gens de la communauté cible.

Donc, il faut bien connaître « les facteurs qui facilitent l'appropriation et la pratique de la langue de la communauté et amènent les immigrants à choisir le français comme langue de communication publique » (p. 100). En effet, l'intégration linguistique demande « la volonté de l'immigrant à adopter la langue de la communauté d'accueil » (p. 101). Il existerait d'ailleurs plusieurs facteurs influant la volonté des immigrants à utiliser la langue française. D'ailleurs, l'intégration linguistique est ainsi étroitement liée à « la qualité des relations interpersonnelles de l'immigrant ou de ses enfants avec des membres de la société d'accueil » (MCCI 1990a, p. 47). Or, il ne faut pas ignorer l'importance du réseau social créé par les apprenants immigrants influant leur intégration linguistique. Selon le gouvernement du Québec, l'intégration linguistique dépend en grande partie de « la qualité des relations interpersonnelles de l'immigrant ou de ses enfants avec des membres de la société d'accueil » (MCCI, 1990a, p.47).

Il importe d'ailleurs de mentionner qu'un réseau social fait référence à un ensemble des personnes reliées par « des liens sociaux, selon différentes régularités structurelles » (Juillard, 1997, p. 252). Cela veut dire que « les relations sociales sont étudiées en termes de nœuds et de liens » (ibid.). Les nœuds font référence aux acteurs sociaux dans le réseau social et les liens sont les relations qui s'établissent entre ces acteurs sociaux. De plus, les liens sont les relations qui s'établissent entre les acteurs au sein de la société. Il existe certains types de rencontres qui se produisent à des fréquences beaucoup plus élevées avec certains acteurs qu'avec d'autres (Gumperz, 1989). L'étude de ces liens permet de mieux comprendre le fait que « les comportements des individus sont liés aux structures dans lesquelles ils s'insèrent » (Degenne et Forse, 1994, p. 5). Calinon (2009) conclut qu'un immigrant inséré dans des structures où la langue de communication est le français aura plus d'occasions de parler français. Cela veut dire que l'intégration linguistique sera réussie si les apprenants immigrants arrivent à tisser des relations avec des Québécois francophones (Calinon, 2009). De plus, la motivation à apprendre la langue ainsi que le désir et la possibilité de la pratiquer dans la vie quotidienne jouent chacun des rôles importants dans l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec (MCCI, 1990b, p. 7). Également, « la langue est déterminante dans la société d'accueil, elle est nécessaire au processus d'intégration socio-économique et à la mobilité sociale [...] les interactions quotidiennes au sein de la société d'accueil et de ses institutions créent un effet de bain linguistique ou d'immersion qui contribue largement à l'acquisition et à la maîtrise de la langue d'accueil » (ibid. p. 7). □

Par contre, il s'avère essentiel de souligner que l'influence des réseaux sociaux créés par les apprenants ne sera pas l'objet principal de cette étude, qui cible justement des apprenants immigrants de niveau 5 et 6 du stade intermédiaire de leurs cours de français à Montréal. Cela contribuera à tenter d'éviter l'influence des biais possibles concernant le milieu de travail et le développement d'un réseau d'amis francophones, ayant chacun des effets sur l'intégration linguistique des immigrants. Or, selon les études mentionnées précédemment, la langue utilisée au travail fait aussi partie de l'un des facteurs influant l'intégration linguistique des nouveaux immigrants. Par contre, la méthodologie de notre étude s'attardera seulement à la langue parlée en public, la langue utilisée à la maison ainsi qu'à la connaissance du français et de l'anglais du public d'apprenants immigrants du stade intermédiaire en question.

2.3 Langue et société

Norton Peirce (1995) critique les théories de l'acquisition des langues secondes pour ne pas avoir conceptualisé adéquatement les liens entre l'apprenant en langue et le contexte social. En se référant aux relations artificielles associées à l'apprenant en langue et son monde social, elle ajoute qu'il existe encore beaucoup de questions sans réponse sur l'aspect social de l'apprentissage d'une langue (Norton, 2000). Tout de même, Osguthorpe (2006) mentionne qu'il existe différents facteurs liés au succès de l'apprentissage des langues tels que les aspirations professionnelles et personnelles, le talent et le caractère de l'apprenant. Vers la fin du vingtième siècle, les travaux de plusieurs chercheurs comme Bakhtin (1981), Hall (1997) et Weedon (1987) ont véritablement pris de l'importance en lien avec l'aspect social de l'apprentissage des langues secondes. Selon Bakhtin (1981), la langue ne doit pas être considérée de façon indépendante de la personne qui l'utilise, mais plutôt comme des énoncés en dialogue avec les autres personnes qui essaient de construire le sens des mots. Bakhtin (1981) ajoute également que les mots utilisés par chaque interlocuteur dans différentes interactions ne sont pas neutres, mais qu'ils expriment plutôt des prédispositions particulières liées aux divers systèmes de valeurs.

Également, selon Norton Peirce (1993), être exposé à une langue et le fait de l'utiliser en contexte social constituent les deux conditions nécessaires pour arriver à maîtriser une langue seconde :

Exposure to the target language and practice in the target language are considered "necessary" conditions for second language learning: Learning cannot proceed without exposure and practice. These conditions, furthermore, are "graded": the more exposure and practice, the more proficient the learner will become (Norton Peirce, 1993, p.2).

Dans le même ordre d'idées, Lave et Wenger (1991) considèrent les apprenants en langue seconde comme les membres d'une communauté socialement constituée et croient que l'apprentissage est inséparable d'une pratique sociale. D'après ces chercheurs, l'*apprentissage situé* fait référence à l'apprentissage qui se réalise dans le même contexte authentique que l'utilisation de la langue. Ils affirment que l'*apprentissage situé* est une partie intégrante et inséparable de la pratique sociale et de la performance des apprenants en langue en tant que nouveaux arrivants dans une communauté donnée. Cela explique d'ailleurs que l'apprentissage se fait à travers la socialisation. Norton et Toohey (2001) ajoutent que l'apprentissage des langues n'est pas un processus individuel et progressif d'internalisation d'un ensemble neutre de règles.

En effet, les apprenants en langue ont besoin de négocier la langue en tant que pratique sociale; ils ont besoin de comprendre les pratiques des communautés avec lesquelles ils interagissent. Pekarek Doehler (2000) souligne également le rôle important des interactions sociales dans l'acquisition des langues étrangères : « le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales » (p. 3). Selon la position interactionniste de cette même chercheuse, l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère « ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale- et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique » (Pekarek Doehler, 2000, p. 3).

Finalement, la langue est le moyen principal utilisé afin de s'exprimer. D'après Weedon (1987), c'est à travers la langue qu'une personne négocie le sens de soi dans différents contextes et c'est ainsi à travers la langue qu'une personne peut ou non avoir accès à un réseau social afin de pouvoir pratiquer la langue cible. De même, la langue n'est plus considérée comme un système linguistique, mais elle est plutôt une pratique sociale à travers laquelle les expériences ainsi que les identités sont négociées (Norton, 2000).

À cet égard, les interactions sociales d'apprenantes immigrantes de l'étude de Norton Peirce (1995) en Ontario ont mis en exergue l'importance de l'aspect social de l'apprentissage d'une langue seconde. Selon cette étude, les diverses conditions dans lesquelles les apprenantes de langue parlaient, lisaient ou écrivaient étaient influencées par les relations de pouvoir présentes dans différents contextes. L'ensemble des participantes de cette étude voulait avoir plus de contacts au niveau social avec les locuteurs natifs pour arriver à s'améliorer en langue cible. Par contre, malgré leur grande motivation à apprendre l'anglais, les participantes ne se sentaient pas toujours à l'aise de s'exprimer en anglais dans certains contextes spécifiques. À partir de ces résultats, la chercheuse a mis en lumière la nécessité d'un autre facteur pouvant influencer les motivations des apprenants dans la pratique de la langue cible, qu'elle nomme l'investissement social (Norton Peirce, 1995).

2.3.1 Investissement social en didactique des langues

2.3.1.1 Définition et caractéristiques

Selon Norton Peirce (1995), les théoriciens en didactique des langues n'ont pas encore pu cerner pourquoi, à certains moments, un apprenant est motivé à parler alors que dans d'autres contextes, il est démotivé et incapable de s'exprimer dans la langue cible. Ainsi, cette même chercheuse s'est intéressée à savoir pourquoi il peut y avoir une distance entre l'apprenant d'une langue avec la communauté de la langue cible dans un contexte, alors que dans d'autres contextes, cette distance peut passer inaperçue par les apprenants de langue.

Norton Peirce (1993) mentionne également que les apprenants en langue ne vivent pas dans des communautés homogènes de pratique d'une langue, ce qui les amène à choisir les conditions dans lesquelles ils désirent communiquer avec les locuteurs de la langue cible. Elle ajoute que la volonté de parler la langue cible dépend de la motivation de l'apprenant. De même, selon Gardner et MacIntyre (1992), les apprenants en langue sont libres de participer ou non aux contextes informels d'acquisition d'une langue cible, à l'extérieur des salles de cours. Gardner et MacIntyre (1992) distinguent le contexte formel d'apprentissage d'une langue des contextes informels :

Formal contexts refer to those situations that involve direct instruction in the language, as in the formal classroom situation. Informal contexts, on the other hand, refer to all those other situations where an individual can acquire some knowledge or practice in the language. The major characteristic of the informal context is that it is voluntary. Individuals can either practice or not in informal language acquisition contexts. Because of this voluntary nature, it is anticipated that only motivation would play a direct role in informal contexts, in that it will determine whether or not the individual even enters into that situation (Gardner et MacIntyre, 1992, p. 212-213).

Norton Peirce (1993) considère que le fait de pouvoir se créer des opportunités de pratique dans une langue cible à l'extérieur des cours de langue se manifeste d'abord à travers l'investissement de l'apprenant à parler avec les locuteurs de la langue cible. Également, la pratique de la langue est l'un des facteurs indispensables pour l'acquisition d'une langue seconde, donc il est important de mieux comprendre les opportunités de pratique créées en dehors des cours de langue (Norton

Peirce, 1993). En ce sens, Norton Peirce (1995) et Norton (2001, 2006) ont introduit le terme *d'investissement social* lié à l'apprentissage d'une langue afin de mieux élaborer le vécu ainsi que les expériences complexes des apprenants en langue face au monde social étant en constant changement tout au long de leur parcours d'apprentissage d'une langue cible.

D'ailleurs, d'après Norton Peirce (1995), les notions de motivation instrumentale et intégrative de Gardner et Lambert (1972) ne justifient pas clairement le contexte social en lien avec l'apprentissage d'une langue seconde. Selon Gardner et Lambert (1972), le concept de motivation considère les apprenants en langue comme ayant une personnalité fixe au niveau des désirs en lien avec l'apprentissage d'une langue. Ces chercheurs mentionnent que la motivation instrumentale est liée aux désirs professionnels des apprenants en langue cible, comme le fait de vouloir obtenir un bon travail ou une promotion, tandis que la motivation intégrative fait plutôt référence à l'apprentissage de la langue dans le but de bien s'intégrer avec les membres de la communauté en question. Norton (2001) ajoute que « such conceptions of motivation, which are dominant in the field of SLA do not capture the complex relationship between relations of power, identity, and language learning » (p. 17).

Dans le cas de l'étude de Norton Peirce (1995), les participantes (N=5), en apprentissage de l'anglais langue seconde en Ontario voulaient toutes avoir le plus de contacts possibles avec les locuteurs de l'anglais et elles ont toutes parlé, dans leur journal de bord, de leur expérience d'interaction avec des Canadiens anglophones. Ainsi, elles voulaient toutes s'améliorer en langue anglaise pour pouvoir accéder aux ressources matérielles comme trouver un travail ainsi qu'aux ressources symboliques liées aux fins intégratives avec les locuteurs de la communauté cible. Ces participantes se sentaient très à l'aise de parler en anglais avec les amis qu'elles connaissaient très bien. Par contre, elles se sentaient toutes très mal à l'aise à chaque fois qu'elles voulaient s'adresser à leur patron, leur enseignant d'anglais ainsi que d'autres personnes qui s'exprimaient très couramment en anglais et pour lesquelles elles avaient un certain degré de « particular symbolic or material investment » (Norton Peirce, 1995, p. 19). Ces deux termes font plus spécifiquement référence à une amélioration en langue cible afin de pouvoir par la suite se trouver un emploi. D'après Norton Pierce (1995), le fait d'entrer en interaction avec les locuteurs

natifs de l'anglais pourrait leur permettre d'améliorer leur anglais, ce qui pourrait par la suite les aider à se trouver un emploi.

Alors, d'après l'étude de Norton Peirce (1995), même la motivation, qui est l'un des facteurs importants contribuant à l'apprentissage des langues, pourrait ne pas avoir beaucoup d'effet si les apprenants ne s'identifient pas autant qu'il le faut avec la société cible dont ils apprennent la langue. Il devient donc raisonnable de se demander pourquoi les apprenantes de son étude, malgré leur grande motivation par rapport à l'apprentissage de l'anglais, ne se sentaient pas à l'aise de s'exprimer en anglais dans certains contextes spécifiques. Le concept de *l'investissement social* permet notamment d'avancer des pistes de réponses à cette question. Norton Peirce (1995) a essayé de découvrir la raison qui causait des contradictions entre la motivation des participants et leurs désirs ambivalents dans l'utilisation de la langue anglaise. D'après elle, le concept de motivation ne représente pas clairement l'influence du contexte social sur l'apprentissage d'une langue seconde. Norton (2011) ajoute que « la notion de l'investissement reconnaît l'apprenant comme ayant des désirs variables lorsqu'il s'engage dans différentes interactions sociales » (p. 420). Autrement dit, cette chercheuse utilise le concept de *l'investissement* pour démontrer « the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it » (Norton Peirce, 1997, p. 411).

Il s'avère important de préciser que la notion de *l'investissement social* de Norton Peirce (1995) complète les notions de motivation instrumentale et intégrative introduites par Gardner and Lambert (1972) en apprentissage des langues secondes et étrangères. L'investissement social tente plus spécifiquement de saisir la relation entre l'apprenant et son monde social. Norton Peirce (1995) ajoute ainsi que la motivation d'un apprenant en langue est influencée par le degré d'investissement social, ayant à son tour une influence sur l'apprentissage d'une langue. À ce sujet, elle souligne que « The construct of investment conceives of the language learner as having a complex history and multiple desires. An investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity, which changes across time and place » (Norton Peirce, 1995, p. 17-18).

En effet, la notion de motivation considère l'apprenant comme ayant « a unified, coherent identity which organizes the type and intensity of a language learner's motivation » (Norton Peirce, 1995, p. 19). La motivation est un construit psychologique (Dörnyei, 2001), alors que selon Norton Peirce (1995), l'investissement est un construit sociologique qui cherche à faire des liens significatifs entre les désirs et l'engagement de l'apprenant à apprendre la langue cible par rapport à son identité qui est en constant changement. Autrement dit, un apprenant en langue pourrait être très motivé sans s'investir dans l'apprentissage de la langue en question. Par exemple, malgré qu'il soit très motivé, il se peut que l'apprenant décide de ne pas participer aux activités de pratique de la langue cible. Par conséquent, l'apprenant peut être positionné comme un apprenant démotivé (Norton et Toohey, 2001) et il pourrait alors être exclu de ces pratiques, ou décider de ne pas participer à des activités langagières.

Donc, le fait de se sentir parfois mal à l'aise de s'exprimer dans une langue seconde ou étrangère démontre que la motivation de l'apprenant à parler en langue cible est influencée par son investissement social, qui est parfois en contradiction avec son désir de parler dans la langue cible (Norton Peirce, 1995). Le concept de l'investissement social justifie mieux le contexte social dans lequel les apprenants en langue se sentent dominés par des relations de pouvoir influençant leur désir de parler, ce qui les amène parfois à rester silencieux envers les locuteurs natifs de la langue en question. Également, le fait de rester silencieux ou de décider de parler en langue cible pourrait être considéré comme des formes de résistance face aux relations de pouvoir présentes de façon inéquitable dans divers contextes sociaux. Cela mène à l'idée que d'après Norton Peirce (1995), les apprenants en langue « can choose under what conditions they will interact with members of the target community and that the language learner's access to the target language community is a function of the learner's motivation » (p. 12).

En lien avec l'investissement social, lorsque les apprenants en langue parlent, ils n'échangent pas seulement des informations avec les locuteurs de la langue cible, mais ils sont constamment en train d'organiser et de réorganiser le sens de ce qu'ils sont et la façon dont ils se rapportent au monde social (Norton Peirce, 1995). À cet égard, « l'investissement dans la langue cible est également perçu comme un investissement dans l'identité sociale de l'apprenant, une identité qui est en constante évolution à travers le temps et l'espace » (traduction libre, p. 18). Pour répondre à

ses désirs multiples, l'apprenant négocie et renégocie constamment son identité sociale à travers l'espace social. Tout de même, dans la recherche de Norton (2000) concernant les expériences sociales vécues par cinq femmes immigrantes en Ontario, il a été démontré que dans le cadre de leur acculturation au Canada, ces femmes souhaitaient avoir accès non seulement aux ressources matérielles, mais aussi aux ressources symboliques (par exemple, la langue, l'éducation et l'amitié) qui ne pouvaient être mises à leur disposition qu'en s'améliorant en anglais la langue cible de leur société.

Par conséquent, il devient pertinent de mentionner que la notion de *l'investissement social* est liée aux théories sociales. De même, Norton préfère associer l'investissement social avec le concept de capital culturel de Bourdieu (1977). Ce concept réfère à des processus de connaissance et de pensée par rapport à un ensemble de normes sociales. Autrement dit, le capital culturel est défini comme « the resource that participants develop and acquire in the form of competencies and credentials and that they also invest in valued cultural objects, or artifacts » (Malaby, 2006, p. 146). D'après Bourdieu et Passeron (1977), certaines formes de capital culturel ont une valeur d'échange supérieure par rapport à certaines autres formes dans un contexte social donné. En plus, le capital culturel est basé sur des connaissances et des compétences culturelles, donc, le fait d'acquérir du capital culturel amène à se construire du pouvoir et de l'autorité (Bourdieu, 1993, p. 469). Norton (2000) conclut que « if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital » (p. 10). Elle souligne aussi que « learners will expect or hope to have a good return on that investment and that this return on investment must be seen as commensurate with the effort expended on learning the second language » (p.10). Donc, d'après cette même chercheuse, le terme d'*investissement* démontre plus clairement le rapport établi entre l'apprenant en langue et le monde social ainsi que ses désirs ambivalents et multiples dans la pratique et l'apprentissage de la langue cible (Norton, 2000).

2.3.2 Études empiriques en lien avec l'investissement social en didactique des langues

En lien avec le concept d'investissement social élaboré par Norton Pierce (1995), l'étude de McKay et Wong (1996) portait également sur l'effet de l'investissement d'immigrants

adolescents d'origine chinoise en apprentissage de l'anglais langue seconde. Les chercheurs ont noté que les besoins de ces apprenants par rapport au développement de leurs compétences de production orale et écrite ainsi que de compréhension orale et écrite ont joué un rôle important dans leur degré d'investissement dans la langue cible. Conséquemment, cela indique que les besoins et les désirs particuliers des apprenants doivent être considérés comme des facteurs déterminant le degré de l'investissement des apprenants dans l'apprentissage d'une langue. En effet, contrairement à l'étude de Norton Peirce (1995), qui a seulement visé l'effet de l'investissement des apprenants adultes par rapport aux opportunités de la pratique de la langue, McKay et Wong (1996) avaient comme objectif de découvrir le degré d'investissement des apprenants lié à chacune des quatre compétences (production orale et écrite, compréhension orale et écrite). Ces chercheurs ont réalisé que l'investissement des participants dans chacune des compétences s'est fait de façon complètement sélective. De plus, l'importance et l'utilité de chacune des quatre compétences ont déterminé le degré d'investissement des participants. À titre d'exemple, Michael, l'un des apprenants, s'est investi dans la compréhension orale ainsi que la production orale en anglais en fréquentant les élèves anglophones qui partageaient les mêmes intérêts que lui par rapport au sport. Par contre, il ne s'est jamais investi dans les tâches de production écrite. Cette étude a permis d'observer que les apprenants s'investissent différemment dans chacune des quatre compétences dépendamment de leurs désirs et leurs besoins.

L'étude de Jaidev (2011) concernait l'investissement social de trois étudiants saoudiens (deux garçons et une fille) en lien avec leur apprentissage de l'anglais. Ces participants ont été sélectionnés pour participer à un programme de bourses d'études en anglais pour lequel ils ont voyagé à Singapour. À Singapour, ils devaient profiter de toutes sortes d'opportunité de pratique de l'anglais afin de pouvoir réussir un examen international d'anglais (TOEFL, iBT ou IELTS) leur permettant d'être admis à un programme de premier cycle d'une université publique à Singapour. Cette étude a montré que l'investissement des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible était lié à l'importance accordée par les participants eux-mêmes à l'apprentissage de la langue cible. Autrement dit, les résultats de l'étude ont montré « why it was important for them to learn the target language, what encouraged them to persevere when they felt disillusioned, and how they overcame hurdles to their progress » (Jaidev, 2011, p. 33). Les trois étudiants étaient clairement au courant des avantages de la maîtrise en anglais, liés surtout à la poursuite de leurs

études au niveau supérieur les amenant vers l'obtention d'un meilleur emploi. Par contre, les expériences d'apprentissage individuel de chacun de ces apprenants étaient essentiellement différentes tout en étant largement liées à l'aspect social de l'apprentissage d'une langue seconde.

Jaidev (2011) conclut que malgré la concurrence de ces participants saoudiens pour le même « capital symbolique », il est possible de noter des différences dans leur investissement dans l'apprentissage de l'anglais. Cela était aussi le cas de l'étude de Norton Peirce (1995) avec les apprenantes d'anglais en Ontario. Norton Peirce (1995) mentionne que chacune de ses apprenantes faisait des efforts au niveau social afin de mieux apprendre la langue cible. Les résultats des études de Jaidev (2011) et de Norton Peirce (1995) ont démontré que l'investissement social est basé en grande partie sur le développement de l'identité sociale de l'individu. En fait, l'investissement des apprenants dans leur apprentissage de la langue cible avait de grands impacts sur le développement de leur identité sociale. Ainsi, « the learning of a second language is not simply a skill that is acquired with hard work and dedication, but a complex social practice that engages the identities of language learners » (Norton, 2000, p. 132). Par conséquent, l'investissement d'un individu dans l'apprentissage d'une langue est un investissement dans le développement de son identité sociale. Alors, d'après Norton Peirce (1995) et Jaidev (2011), le contexte social dans lequel l'apprenant se trouve joue un rôle important sur l'identité qui se modifie de façon constante.

Finalement, il importe de mentionner que les études de Norton Peirce (1995), McKay et Wong (1996) et Jaidev (2011) ont toutes trois traité de l'influence des aspects sociaux sur l'apprentissage d'une langue. Par contre, ce que l'étude actuelle vise est d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Nous espérons ainsi que l'étude nous permettra de mieux connaître l'efficacité du contenu des cours en question en tant que vecteur en adéquation avec la société québécoise où les apprenants immigrants vivent. Le chapitre suivant présente la méthodologie qui sera utilisée afin d'apporter des pistes de réponses à notre objectif de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'étude actuelle vise à explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Ce chapitre présente le type de recherche considéré, les caractéristiques des participants, l'instrument d'enquête, le déroulement de la collecte des données, un aperçu de l'analyse des données, les limites de l'étude ainsi que le calendrier de réalisation.

3.1 Type de recherche

L'étude, qui se veut exploratoire et empirique, fait usage d'une méthodologie qualitative ayant pour objet d'éclairer la complexité de notre sujet de recherche pour en montrer les différents aspects et en permettre une meilleure compréhension. Il s'agit en effet d'une étude empirique, car elle a été effectuée par une collecte de données auprès d'apprenants immigrants iraniens adultes, dans le but de « décrire et d'expliquer » leurs perceptions de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique (Gaudreau, 2011, p. 82). De plus, l'étude est exploratoire car elle « examine un phénomène pour le comprendre sans recourir à des hypothèses préalables, mais en suivant un raisonnement inductif (Bogdan et Biklen, 1982 ; Horth, 1986 ; Deslauriers, 1987 et 1991 ; Flinders et Mills, 1993 ; Anadon, 2001 ; Strauss et Corbin, 2004 ; Denzin et Lincoln, 2005) », mentionné dans Gaudreau (2011, p. 86). Elle se base sur un courant interprétatif (Crotty, 1998) essayant d'explorer un phénomène lié au domaine des sciences humaines à travers des « situations humaines et sociales » (p. 4). L'étude s'intéresse à explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes des cours de français langue seconde qu'ils ont suivis jusqu'ici au Québec, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Elle s'inspire en grande partie d'un mode d'analyse qualitative afin de « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à ses expériences » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 124). Pour rappel, la question de recherche est la suivante : « Quelle est la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique? ».

3.2 Participants

Les participants de cette étude (N = 11) ont été recrutés parmi les apprenants immigrants adultes d'origine iranienne, hommes et femmes, inscrits à un cours de francisation à temps complet à Montréal, en partenariat avec le MIDI. Ces participants étaient des apprenants de niveau 5 et 6 selon le Programme-cadre (MICC, 2011), donc au stade intermédiaire.

Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces onze participants :

Tableau 3.1
Caractéristiques générales des participants

Pseudonymes	Sexe	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues parlées	Nombre de mois depuis leur arrivée au Québec lors de l'entrevue	Date de l'entrevue
Arash	M	Iran	persan	Français, anglais	Sept	17 décembre 2015
Babak	M	Iran	persan	Français, anglais	Sept	20 décembre 2015
Alborz	M	Iran	persan	Français, anglais	Quatre	18 décembre 2015
Mahsa	F	Iran	persan	Français, anglais	Quatre	17 décembre 2015
Mojgan	F	Iran	persan	Français, anglais	Cinq	22 décembre 2015
Mehrdad	M	Iran	persan	Français, anglais	Six	16 décembre 2015
Nastaran	F	Iran	persan	Français, anglais	Onze	22 décembre 2015
Sara	F	Iran	persan	Français, anglais	Six	16 décembre 2015
Sohrab	M	Iran	persan	Français, anglais	Six	20 décembre 2015
Shahriar	M	Iran	persan	Français, anglais	Six	20 décembre 2015
Haleh	F	Iran	persan	Français, anglais	Cinq	20 décembre 2015

3.2.1 Type d'échantillonnage et justification du choix des participants

Pour sélectionner notre échantillon, nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel ou orienté vers un objectif, c'est-à-dire que nous avons ciblé les caractéristiques désirées selon notre problématique (Gaudreau, 2011) avec onze apprenants immigrants adultes d'origine iranienne en apprentissage de FLS à Montréal. Pour cette recherche, le fait de cibler les caractéristiques désirées veut dire que les participants ont uniquement été recrutés parmi les participants du stade intermédiaire (stade 2) du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. Également, ils devaient être arrivés au Québec depuis moins d'un an. L'étudiante-chercheuse a décidé de suivre son intérêt personnel et de choisir l'échantillon de cette étude parmi les apprenants adultes iraniens venant de la même origine qu'elle, qui ont une culture plutôt éloignée de la culture francophone du Québec. Le fait de sélectionner ce groupe de participants permet d'avoir accès à un public homogène partageant plus ou moins les mêmes repères socioculturels. Par contre, bien qu'ils soient tous au stade intermédiaire, il est parfois difficile de s'assurer d'une homogénéité au niveau linguistique puisqu'il existe tout de même beaucoup de variation à l'intérieur d'un niveau spécifique.

3.2.2 Recrutement des participants

Avant de mener la collecte des données, il a été crucial d'effectuer les démarches requises menant à l'obtention des autorisations nécessaires de la part des institutions, notamment le comité éthique du MIDI et celui de l'établissement d'enseignement des participants. Une fois que toutes les démarches ont été complétées et que les autorisations officielles ont été obtenues, l'étudiante-chercheuse a contacté la direction de l'établissement d'enseignement par courriel pour rencontrer les personnes responsables afin de leur expliquer le projet de vive voix. Aussi, elle a rencontré les animateurs des ateliers d'après-midi des cours de francisation. Lors de ces ateliers de conversation, les apprenants sont invités, par des activités orientées sur la pratique de la langue en situation et la découverte d'éléments socioculturels liés à au Québec, à utiliser ce qu'ils ont appris dans leurs cours du matin. L'étudiante-chercheuse est allée recruter ses participants potentiels dans ces ateliers car ils sont plus spécifiquement axés sur la pratique orale du français ainsi que la

découverte culturelle liée à la langue. Alors, elle est allée en personne rencontrer les apprenants d'origine iranienne à la fin de ces ateliers et elle leur a expliqué le projet (et non à toute la classe). Ensuite, elle a invité les personnes intéressées à la contacter par courriel. Par la suite, elle a fixé un rendez-vous avec les participants intéressés. Lors de ce rendez-vous, l'étudiante-chercheuse a d'abord obtenu le consentement des participants par la remise d'un formulaire de consentement éthique, qui comprend entre autres un résumé du projet de recherche et du déroulement général de l'expérimentation ainsi qu'une déclaration de consentement (voir Annexe B). Les participants interrogés suivaient un cours de français au stade intermédiaire, au niveau 5 et 6. De façon plus spécifique, lors de la passation de l'entrevue, les participants en étaient à la cinquième semaine de cours, sur une durée totale de onze semaines (2011).

3.3 Instrument d'enquête

Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue est comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Sachant que plusieurs chercheurs ont souligné l'importance et l'utilité de l'entrevue en tant qu'outil le plus utilisé dans les recherches qualitatives en science de l'éducation (par ex. Deslauriers, 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), nous avons utilisé un protocole d'entrevue individuelle pour nous aider à mieux comprendre la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. L'étude a interrogé les participants pour qu'ils « construisent eux-mêmes et expriment à leur manière leurs réponses à des questions ou ce qu'ils ont à dire sur une thématique » (Gaudreau, 2011, p. 131). À cet effet, un protocole d'entrevue individuelle (voir Annexe A), notamment inspiré de l'étude d'Amireault (2007), a été utilisé avec les participants (N = 11). À noter que le protocole d'entrevue a été présenté en français dans sa première version, et qu'il a ensuite été traduit en persan une fois la validation par les experts et les enseignants complétée. L'étudiante-chercheuse a mené l'entrevue en persan, car l'idée était que les apprenants puissent bien saisir chaque question et être capables de donner des réponses approfondies liées aux sujets précis amenés par l'entrevue. Pour les considérations éthiques, les noms des participants ont été codés afin de préserver leur anonymat.

3.4 Validation du protocole d'entrevue

L'étude a utilisé en grande partie les questions d'entrevue de l'étude d'Amireault (2007) qui étaient déjà construites pour un contexte québécois en lien avec l'apprentissage du FLS par les adultes immigrants à Montréal. Des questions en lien avec les concepts traités dans le cadre théorique de la présente étude ont été ajoutées afin de permettre de découvrir plus spécifiquement la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. La première version de notre instrument d'enquête a d'abord été validée par un groupe d'experts composé de la directrice de recherche et des deux lecteurs faisant partie du comité d'évaluation du mémoire. Notre instrument d'enquête a par la suite été validé par deux animateurs des cours de FLS du programme MIDI-UQÀM qui connaissent déjà cette population d'apprenants immigrants. De plus, une dernière validation a eu lieu par l'intermédiaire d'un test-pilote avec deux apprenants de FLS d'origine iranienne non participants du stade intermédiaire afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de problème de compréhension et que les items soient faciles à comprendre et bien construits, et ce même si les questions ont été traduites dans leur langue maternelle.

3.5 Analyse des données

Selon Gaudreau (2011), « un mode d'analyse qualitative nous permettra d'analyser les données qui seront obtenues à travers un raisonnement inductif tout en dégagant et en interprétant les données repérées dans un corpus oral menant aux résultats globaux plus abstraits » (p. 193). Pour répondre à notre objectif de recherche qui visait à découvrir la perception d'apprenants immigrants iraniens de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique, nous avons procédé à une analyse qualitative inductive des verbatim des entrevues enregistrées, qui a consisté à faire une lecture préliminaire des données brutes et à identifier des segments de texte spécifiquement reliés à l'objectif de recherche.

Comme le mentionne Savoie-Zajc (2000), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à arriver à dégager le sens derrière les propos des participants. Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données

brutes disent *a priori* (Denzin, Lincoln et al. 2005). Plus précisément, dans le cadre de cette étude, l'étudiante-chercheuse a réalisé une analyse inductive pour arriver à explorer « des dimensions encore inexplorées » liées à la problématique visée (Blais et Martineau, 2006, p.14), ce qui permettra de découvrir le sens des données brutes recueillies. En effet, ce qui importe pour Blais et Martineau (2006) dans le processus de réduction des données d'une analyse inductive est le fait de « donner un sens » aux données brutes, ce qui contribue à faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances liées à l'objectif de recherche. En fait, ce processus d'attribution de sens aux données recueillies se produit à travers une interprétation des données brutes qui se reconstruisent à nouveau dans le but de permettre de saisir leur sens réel. Cela exige également des retours aux thèmes déjà élaborés dans le cadre théorique pour arriver à développer un ensemble de nouvelles catégories :

Le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. En schématisant et en simplifiant, il est possible d'identifier quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier et Galatanu, 2000) : il peut être tout autant cognitif qu'affectif; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité (Blais et Martineau, 2006, p.3).

Considérons donc un exemple de question du protocole d'entrevue individuelle et des données brutes fournies par les participants sous forme des verbatim (Annexe C). Alors, pour arriver à répondre à la question visée (Que signifie pour vous « s'intégrer linguistiquement » dans une langue cible (ex: le français au Québec ?), l'étudiante-chercheuse a d'abord identifié les segments du texte ayant des mots clés en lien avec la question posée. Après avoir souligné tous les segments des verbatim convoquant des idées reliées à la question visée, l'étudiante-chercheuse s'est référée à la littérature afin de donner du sens aux données déjà recueillies à travers les verbatim des participants, ce qui lui a permis par la suite de pouvoir construire de nouvelles connaissances liées à son objectif de recherche. L'Annexe C présente un exemple de la procédure d'analyse qualitative inductive réalisée.

3.6 Calendrier de réalisation

Le tableau suivant présente les principales étapes de réalisation de ce mémoire.

Tableau 3.2
Étapes de réalisation du mémoire

Étapes de réalisation	Période
<ul style="list-style-type: none">• Modification de la demande d’approbation éthique à l’UQAM et demande d’approbation éthique à l’établissement d’enseignement des participants.• Validation de l’instrument d’enquête par les experts/enseignants et apprenants avant de faire les entrevues individuelles.	Novembre 2015
Rencontre avec les participants <ul style="list-style-type: none">• Entrevue individuelle avec les participants.• Transcription et traduction des données.	Décembre 2015
Analyse des données des entrevues	Janvier-Février 2016
Bonification des chapitres du mémoire existant et rédaction des autres chapitres	Mars-Avril 2016
Premier dépôt du mémoire	Mai 2016
Dépôt final du mémoire	Janvier 2017

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus des entretiens individuels avec les onze apprenants immigrants d'origine iranienne, hommes et femmes du stade intermédiaire des cours de français du MIDI qui ont participé à notre étude. La présentation des résultats suivra le même ordre que les questions de notre entretien individuel : 1) Informations générales ; 2) Utilisation des différentes langues; 3) Contacts avec la société d'accueil ainsi que 4) Contribution des cours de français à l'intégration linguistique. Nous ferons la synthèse des verbatim obtenus des onze entretiens, afin de pouvoir illustrer nos résultats. Ces données seront ensuite interprétées dans le prochain chapitre, afin de répondre à notre question de recherche. À titre de rappel, l'étude explore la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique.

4.1 Informations générales

4.1.1 Temps passé au Québec

Parmi la totalité des participants, cinq d'entre eux habitent au Québec depuis six mois. Deux participants habitent au Québec depuis cinq mois. Deux autres participants sont au Québec depuis quatre mois. Un participant habite au Québec depuis sept mois. Finalement, une seule participante habite au Québec depuis onze mois.

4.1.2 Langues parlées

Le persan est la langue maternelle de tous les participants de l'étude. Tous ces participants parlent l'anglais comme première langue étrangère. Également, ils parlent tous français comme deuxième langue étrangère. Il n'y a pas d'autres langues parlées par aucun des participants interrogés. Plus précisément, la majorité des participants avait seulement étudié le français pour réussir l'entrevue de sélection du Québec et après l'avoir réussie, ils n'ont plus pratiqué le français. D'ailleurs, après leur entrevue de sélection du Québec, ils ont dû attendre une durée de deux à cinq ans pour recevoir le visa du Canada. Donc, en raison du manque de pratique du français pendant cette longue durée d'attente, à leur arrivée au Québec, ils ne pouvaient plus s'exprimer aussi bien en français. Aussi, tous les participants ont réussi le stade débutant des

cours de français du MIDI et lors de la passation de l'entrevue, ils étaient à la cinquième semaine du stade intermédiaire (au niveau 5 et 6) selon le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011), sur une durée totale de onze semaines.

4.1.3 Raisons pour immigrer au Québec

Les participants ont indiqué des raisons variées pour immigrer au Québec. Selon trois participants, le Québec avait un processus d'immigration relativement court et facile. Deux participants ont été parrainés par leur conjoint qui vivait déjà au Québec. De plus, Arash et Shahriar ont immigré au Québec pour une nouvelle vie avec un nouvel emploi. Arash cherche aussi à vivre de nouvelles expériences dans une nouvelle société tout en découvrant différentes cultures. Mojgan, par son immigration au Québec, vise un meilleur avenir pour elle-même, sa fille de onze ans et son mari. En outre, Haleh a évoqué les deux raisons suivantes pour immigrer au Québec : la bonne réputation du Québec à l'international et la qualité de l'air par rapport à l'Iran. Elle voulait ainsi garantir un bel avenir pour l'enfant auquel elle donnerait naissance. Finalement, Sara a décidé d'immigrer au Québec pour faire des progrès aux niveaux scientifique et culturel.

4.1.4 et 4.1.5 Contexte familial d'immigration

Parmi les onze participants, sept participants ont immigré en famille. Deux participants ont immigré seuls. Aussi, deux participants sont venus rejoindre leur conjoint au Québec. Parmi les onze participants de l'étude, six d'entre eux n'ont pas d'enfants. Un des participants a deux enfants et les quatre autres participants ont chacun un seul enfant, âgé de neuf à treize ans.

4.1.6 Motivation pour participer à l'entrevue

En ce qui concerne les raisons qui ont motivé les participants à participer à l'entrevue, mentionnons d'abord l'importance, pour sept personnes, d'aider l'étudiante-chercheuse, elle-même d'origine iranienne. À part ces sept participants, Mehrdad, Haleh et Shahriar, par leur participation, essaient d'aider les nouveaux immigrants dans leur processus d'apprentissage du français au Québec, ce qui pourrait par la suite faciliter leur intégration professionnelle. Par ailleurs, Shahriar trouve important de partager ce qu'il a appris jusqu'ici sur la langue française

ainsi que sur le Québec grâce aux cours de français suivis jusqu'à maintenant au Québec. De plus, Alborz et Mojgan sont intéressés à participer à un projet de recherche universitaire. Finalement, Babak considère que sa participation pourra bonifier le contenu des cours de français du MIDI afin de mieux répondre aux besoins sociolinguistiques d'apprenants immigrants adultes s'installant au Québec.

4.2 Utilisation des différentes langues

4.2.1 Utilisation du persan

Le persan est la langue première de tous les participants; il s'agit de la langue qu'ils utilisent à la maison ainsi qu'avec leurs amis iraniens. De plus, ils parlent en persan dans des endroits publics, tels des marchés ou des restaurants iraniens. Même après avoir réussi le niveau débutant des cours de français du MIDI, la moitié d'entre eux préfère se référer aux services publics (ex. banques, services médicaux) où il y a du personnel d'origine iranienne. Par exemple, Haleh mentionne qu'elle préfère encore avoir un médecin de famille iranien pour pouvoir lui parler en persan. Sohrab ajoute qu'il utilise son persan pour demander l'équivalent des mots français à ses amis iraniens qui maîtrisent mieux le français, ce qui lui permet de s'améliorer en français.

4.2.2 Utilisation de l'anglais

L'anglais reste encore la première langue étrangère de tous les participants de notre étude. De plus, la plupart des participants ont indiqué avoir fréquemment utilisé l'anglais au début de leur arrivée au Québec, par exemple dans les différents centres d'immigration, ou encore pour faire des demandes d'admission dans des établissements d'enseignement ou pour s'inscrire aux cours de français. D'ailleurs, avant de commencer leur cours de français au Québec, tous les participants utilisaient très fréquemment l'anglais dans leur vie quotidienne. Même maintenant au stade intermédiaire, presque la moitié des participants préfèrent encore utiliser l'anglais dans les endroits publics tels que les banques ou les services gouvernementaux. Malgré l'amélioration de leurs compétences en français, ils s'expriment d'ailleurs encore majoritairement en anglais dans leurs communications publiques. En fait, tous les participants confirment que malheureusement,

ils ne connaissent pas encore assez bien le français pour utiliser cette langue à tout moment dans la sphère publique.

À cette étape de leur apprentissage du français, pour presque la moitié des répondants, c'est encore l'anglais qu'ils utilisent le plus souvent au sein de la société québécoise, notamment parce qu'ils perçoivent que leur niveau de français n'est pas encore assez bon et parce qu'ils manquent de confiance en eux. Ils ajoutent que le contenu des cours de français n'a pas été assez complet pour qu'ils arrivent à s'exprimer en français dans tous les aspects de leur vie quotidienne.

D'ailleurs, cinq participants qui étaient dans la même classe ont mentionné le rôle important de l'enseignant sur la confiance des apprenants immigrants de niveau débutant. En effet, en raison des similitudes entre le français et l'espagnol, ils ont indiqué que les apprenants mexicains de leur classe apprenaient le français beaucoup plus facilement qu'eux, d'origine iranienne. D'ailleurs, leur enseignant les comparait toujours aux apprenants d'origine mexicaine qui apprenaient plus rapidement à parler en français, ce qui fait que les apprenants iraniens avaient toujours peur de faire des erreurs en s'exprimant en français. Cela a miné leur confiance et même maintenant, ils utilisent plus l'anglais que le français afin de faire moins d'erreurs.

4.2.3 Utilisation du français

La majorité des participants avaient seulement appris le français pour réussir leur entrevue de sélection du Québec. De plus, la majorité d'entre eux n'avaient plus pratiqué le français pour une durée d'environ deux à cinq ans avant de recevoir le visa du Canada. Alors, ils avaient oublié une bonne partie du français déjà appris pour le jour de l'entrevue de sélection du Québec.

Selon tous les participants, grâce au contenu des cours de français du MIDI qu'ils ont suivis jusqu'à maintenant au Québec, ils sont capables de parler en français de base dans les centres d'achat ou dans les supermarchés. La grande majorité de ces participants s'expriment en français quand ils paient leur loyer à tous les mois, ou encore lorsqu'ils parlent à leur concierge. De plus, ils sont tous obligés de parler en français avec leurs professeurs. En fait, quand ils parlent en français, leurs enseignants corrigent leurs erreurs, ce qui les aide beaucoup à s'améliorer. Aussi,

la moitié de ces participants ont des enfants qui vont à l'école. Ces parents immigrants sont obligés de parler en français avec l'enseignant de leur enfant. Également, selon trois participants, au Québec, quand on postule pour une offre d'emploi, il est souhaitable de communiquer en français.

D'ailleurs, même s'ils ont réussi le stade débutant et qu'ils en sont maintenant au stade intermédiaire, la majorité des participants se considèrent encore comme des apprenants débutants de français à cause des lacunes dans la formulation de leurs phrases en français. En effet, pour parler en français, ils doivent d'abord réfléchir à la façon de formuler leurs phrases. Alborz précise que lorsqu'il parle en français, il fait face à deux difficultés : premièrement, il a encore des problèmes de compréhension et en deuxième lieu, il ne sait pas comment mettre les mots ensemble pour faire de bonnes phrases. D'ailleurs, lorsqu'il parle, il doit souvent chercher ses mots, ce qui nuit à la spontanéité de son discours. Mis à part le contexte de leur cours de français, dans lequel ils tentent toujours de s'exprimer en français, aucun des participants n'est capable de tenir une conversation de plus de quelques minutes en français.

Aussi, à cette étape de leur apprentissage du français, dans les contextes formels comme dans le cas d'une entrevue d'embauche, la majorité d'entre eux préfèrent s'exprimer en anglais. De plus, la plupart d'entre eux n'ont pas encore assez confiance en eux pour parler en français dans les endroits publics. Shahriar précise qu'en raison de ses lacunes lexicales en français, il n'est pas encore assez confiant pour utiliser le français dans des services gouvernementaux, à la banque ou dans les centres d'immigration. Haleh indique que grâce à la méthode d'enseignement utilisée par son enseignant ainsi que le contenu appris au stade débutant, elle se sent plus à l'aise de s'exprimer en français :

Mais, moi, après ces onze semaines, je n'ai plus peur de m'exprimer en français. De plus, notre enseignante de niveau débutant, elle nous enseignait le français de façon très organisée. Alors, grâce à elle, maintenant, lorsque je me retrouve dans des contextes où il y a des francophones, j'essaie vraiment de me débrouiller en français.

Elle affirme aussi que grâce aux cours de français, elle est capable de se débrouiller en français, mais elle trouve encore stressant de parler en français au téléphone. En participant à ces cours de français à tous les jours, elle est de plus en plus habituée au français. Alors, à cette étape de son

apprentissage du français, sa priorité est d'utiliser le français en société autant que possible. D'après elle, ici au Québec, la première priorité de chaque compagnie est que ses employés soient capables de parler en français.

Aucun de ces participants n'a de travail pour l'instant, ce qui pourrait leur donner l'opportunité d'utiliser leur français davantage. De plus, aucun d'entre eux n'a encore d'amis francophones ; ils fréquentent majoritairement des amis iraniens, ce qui les empêche de pouvoir pratiquer leur français. D'après Mehrdad, le contexte bilingue de Montréal empêche aussi les nouveaux arrivants de pratiquer le français :

Dès qu'on entre dans les magasins ou dans les endroits publics, à Montréal, on nous demande: « français ou anglais »? En effet, si le Québec veut vraiment que les immigrants communiquent uniquement en français, il faudrait seulement s'adresser à nous en français sans nous laisser le choix de parler en anglais. À mon avis, si on habitait à Québec ou dans une autre ville de la province du Québec, on aurait plus de chances de pratiquer le français. Autrement dit, à cause du bilinguisme dominant à Montréal, notre apprentissage du français ralentit de plus en plus. À cette étape de mon apprentissage du français, je suis capable de me débrouiller en français, mais dès que je me trouve entouré par des gens qui communiquent en anglais, je deviens obligé de parler en anglais. Autrement dit, le contexte social dans lequel on se trouve joue aussi un rôle important dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde au niveau social.

Finalement, Mehrdad précise qu'à Montréal, le français et l'anglais s'utilisent de façon mixte. Selon lui, le bilinguisme existant à Montréal ne donne pas assez d'opportunités de pratique du français. Il ajoute que pour les immigrants, ce bilinguisme dominant à Montréal est devenu une réalité inquiétante. Ce bilinguisme les empêche aussi de pouvoir comprendre le sens de beaucoup de mots ou phrases qui s'échangent en français. Donc, d'après Mehrdad, le bilinguisme que l'on retrouve à Montréal rend de plus en plus difficile l'apprentissage du français.

4.2.4 Usage du français à l'arrivée au Québec

La grande majorité des participants ne parlaient pas le français à leur arrivée au Québec. En fait, en raison de la longue durée d'attente (de deux à cinq ans) avant de recevoir le visa du Canada, la majorité d'entre eux avaient oublié le français déjà appris pour passer l'entrevue de sélection du Québec. Donc, à leur arrivée au Québec et même avant de commencer leurs cours de français du

MIDI, ils ne s'exprimaient qu'en anglais. En plus, certains participants comme Mahsa, Mojgan, Mehrdad et Haleh n'ont pas été le requérant principal de leur processus d'immigration, ce qui leur avait déjà enlevé l'obligation de maîtriser le français afin de réussir l'entrevue de sélection du Québec. Également, deux personnes ont été parrainées par leur conjoint et ne parlaient pas non plus français à leur arrivée au Québec.

4.3 Contacts avec la société d'accueil

4.3.1 Fréquence et nature des contacts avec les Québécois francophones

Grâce au contenu des cours de français du MIDI qu'ils ont suivis jusqu'à maintenant au Québec, tous les participants parlent davantage en français dans leur vie quotidienne que lors de leur arrivée au Québec. La très grande majorité des participants ne parlaient aucunement en français à leur arrivée au Québec. Par contre, maintenant, ils ont plus de contacts avec les locuteurs québécois qu'à leur arrivée au Québec, mais ces contacts demeurent dans la sphère publique.

De plus, la grande quantité de mots français appris les aide à parler en français dans le quotidien. La majorité d'entre eux arrivent à se faire comprendre en français ; maintenant, ils connaissent les bases nécessaires pour pouvoir s'exprimer en français. Ils arrivent par exemple facilement à demander ou à indiquer une adresse à un interlocuteur francophone, ce qu'ils ont pratiqué dans leur cours de français. Sohrab ajoute que maintenant, il parle plus souvent en français, car il comprend mieux les locuteurs francophones qui se parlent en français. Aussi, il mentionne que comme le Québec est francophone, il trouve tout à fait naturel de parler plus en français qu'en persan, sa langue maternelle, au quotidien:

À mon arrivée au Québec, je ne parlais aucun mot français. Mais, maintenant, je parle souvent en français. Quand j'écoute les personnes francophones qui se parlent en français, je les comprends mieux. J'utilise le français pour faire mes achats. Les Québécois sont très gentils, lorsque je leur pose des questions, ils prennent le temps de m'écouter. Ils corrigent mes erreurs pour mieux m'aider. De plus, Montréal est une ville francophone et le français est la langue maternelle des Québécois. Alors, c'est normal qu'ici je parle plus en français. Aussi, ma femme travaille chez La Baie. Parfois, j'y vais pour regarder les marchandises et si quelque chose m'intéresse, je demande des questions en français aux vendeurs. En général, j'essaie de communiquer en français au quotidien.

Haleh mentionne que grâce au contenu du cours de français du MIDI, elle a appris beaucoup de notions en français pour arriver à entrer de plus en plus en interaction avec les francophones :

(...) les ateliers de l'après-midi sont très bien organisés. Ces ateliers complètent ce qu'on nous enseigne dans les cours de matin. Par exemple, durant l'une des activités, on devait aller à la librairie (...) et demander le prix d'un dictionnaire. Cette activité m'a aidé à apprendre de nouvelles expressions françaises de manière authentique. Donc, tout ça m'encourage à parler plus en français.

Par contre, la totalité des participants a encore des difficultés au niveau de la compréhension orale. Selon eux, le français qu'on leur enseigne en classe est différent de celui qui s'utilise en société, ce qui fait qu'ils ont encore des difficultés à comprendre les francophones.

Toutefois, certains participants soulignent que les Québécois devraient montrer davantage de patience envers le niveau de français des nouveaux immigrants. En effet, il n'est absolument pas aidant de changer du français à l'anglais, dès qu'ils constatent que l'immigrant ne parle pas bien le français.

Selon Mehrdad, il est très utile d'enseigner la grammaire et le vocabulaire de façon contextualisée. Il précise que l'apprenant a surtout besoin d'avoir des opportunités de pratiquer les notions apprises en classe. Donc, il serait souhaitable de lui donner plus d'opportunités pour s'exprimer en langue cible, ce qui augmenterait sa confiance pour l'inciter à avoir plus d'interactions avec les francophones.

De son côté, Arash ajoute que le contenu de cours de français au stade débutant a été très utile. C'est pour cette raison qu'il parle davantage en français :

Maintenant, je parle plus en français. Grâce au contenu des cours de français de niveau débutant, j'ai appris beaucoup de mots français. En fait, ce qu'on a appris au niveau débutant a été très pratique. On a appris sur la nourriture, comment faire des achats, comment parler au médecin ainsi que sur les différents types de vêtements. Aussi, on nous a enseigné la structure de la phrase en français. Donc, à l'aide des notions apprises au niveau débutant, je communique plus en français dans ma vie quotidienne au Québec, surtout pour faire mes achats.

Finalement, grâce au contenu des cours de français du MIDI, il apparaît que la majorité des participants ont plus de contacts avec les locuteurs québécois qu'à leur arrivée au Québec. Par contre, la plupart des participants interviewées mentionnent avoir encore des lacunes en français, surtout au niveau de la compréhension orale, ce qui les empêche encore d'entrer facilement en interaction avec des Québécois francophones à l'extérieur des cours de langue de français.

4.3.2 Amis francophones

La grande majorité des répondants, soit sept sur onze, sont intéressés à se trouver des amis francophones afin de pouvoir mieux maîtriser la langue française. En fait, selon eux, fréquenter des amis francophones les aiderait surtout à s'améliorer au niveau de la prononciation. Ils ajoutent également qu'en parlant à des amis québécois, ils auront aussi la chance d'apprendre des expressions québécoises. Par contre, quatre participants parmi la totalité des répondants regrettent de ne pas maîtriser le français, ce qui pourrait leur permettre d'entrer davantage en interaction avec les locuteurs francophones.

Mis à part une seule participante (Sara), les autres n'ont pas encore d'amis francophones. En effet, les participants soulignent qu'ils n'ont pas encore un assez bon niveau en français pour pouvoir communiquer en français avec les francophones. Selon eux, les francophones parlent très vite, ce qui fait qu'ils ont de la difficulté à les comprendre. De même, certains croient qu'il est sans doute difficile pour une personne francophone de les écouter parler en français parce qu'ils n'ont pas encore un bon niveau en français.

Les participants affirment qu'interagir en français avec les francophones dépend de la durée des interactions et aussi de la patience des francophones avec qui ils entrent en interaction. Par exemple, si c'est seulement pour une courte durée avec un voisin, ils arrivent quand même à se faire comprendre en français. Tous les participants mentionnent qu'à cette étape de leur apprentissage, ils peuvent très facilement communiquer en français avec leurs camarades de classe de français. En effet, ils ont un niveau relativement semblable en français, donc ils se comprennent facilement entre eux. Cependant, en société, c'est plutôt une question de confiance. C'est d'ailleurs à cause du manque de confiance en eux que la plupart n'ont pas encore essayé de se trouver des amis francophones. De plus, ils n'ont pas assez de temps libre pour se faire des

amis francophones, étant donné qu'ils suivent des cours de français à temps complet. De son côté, Arash ajoute qu'il est allé plusieurs fois dans des bars pour avoir l'opportunité de rencontrer des francophones :

En fait, au niveau débutant, notre enseignant nous avait suggéré beaucoup de bars pour avoir la chance de s'amuser et en même temps pratiquer le français. Mes amis et moi, on y est allés plusieurs fois pour se donner la chance de nous exprimer en français. Pour l'instant, je n'ai pas d'amis québécois ou français. Par contre, j'ai des amis d'autres origines culturelles qui parlent bien en français.

Également, Mehrdad regrette le fait qu'il habite dans un bâtiment où il y a surtout des immigrants qui parlent majoritairement en anglais, ce qui l'empêche de se faire des amis francophones. Donc, c'est seulement avec son concierge qu'il parle en français.

Par contre, Sara est la seule participante qui affirme avoir des amis francophones :

En fait, malgré mon niveau débutant en français, j'ai déjà quelques amis francophones. Par contre, je ne maîtrise pas encore le français et on ne me comprend pas bien quand je leur parle en français. Alors, pour l'instant, avec mes amis français, je parle en anglais. En général, j'établis de bonnes relations avec les gens de mon entourage. Par exemple, l'une de mes amies francophones est l'amie de ma voisine qui est d'origine syrienne. Mis à part ça, ça m'est arrivé par chance de devenir amie avec deux hommes québécois.

Finalement, malgré le niveau débutant des participants, la majorité d'entre eux sont intéressés à avoir plus de contacts privilégiés avec des Québécois francophones. Ils soulignent notamment qu'en se faisant des amis francophones, ils auront l'opportunité de s'améliorer en français.

4.3.3 Participation à des activités culturelles et sociales associées à la culture québécoise francophone

Tous les répondants ont participé aux activités socioculturelles organisées par leurs cours de français, comme la visite aux musées, le visionnement de films, les exposés magistraux sur la culture et l'histoire du Québec ainsi que la sortie au marché Jean-Talon. En fait, pour eux, il est vraiment intéressant d'en connaître davantage sur le Québec, en particulier sur la culture québécoise. De plus, la majorité des répondants ont participé à plusieurs festivals qui se déroulent à Montréal, notamment le Festival des pays asiatiques, le Festival Juste pour rire, le Festival de la

mode ainsi qu'au défilé du Père Noël. Également, ils soulignent que connaître davantage les aspects socioculturels de la société québécoise les aide à faire des progrès en français.

Certains participants affirment également lire des journaux en français (*24 heures* et *Métro*) en parcourant les grands titres. Pour l'instant, leur niveau de français ne leur permet pas une lecture plus approfondie. De plus, Mojgan mentionne qu'elle et son mari travaillent comme bénévoles dans un centre d'aide aux immigrants. Mahsa souligne que, personnellement, après les cours de français, elle aimerait faire du bénévolat. La majorité des participants sont devenus membres de la bibliothèque et ils empruntent majoritairement des livres en français. Ceux qui ont des enfants empruntent aussi des livres en français destinés aux enfants. Également, Babak mentionne qu'il écoute parfois de la musique en français; il aime surtout la musique québécoise.

La moitié d'entre eux sont déjà allés au cinéma au Québec, mais pour voir des films en anglais. Par contre, à la maison, ces mêmes participants regardent des séries ou des films en français. Personne d'entre eux n'est encore membre d'une équipe sportive. Finalement, Haleh est la seule participante qui a participé à une activité liée au nouvel an organisée par son enseignant de français.

En somme, puisque tous les participants sont récemment arrivés au Québec, ils affirment qu'ils ne connaissent pas très bien leur nouvel environnement. Alors, pour être plus actifs au niveau socioculturel, ils auront besoin de plus d'information à propos des activités culturelles ou sociales liées à la société québécoise.

4.3.4 Activités ou démarches à l'extérieur des cours de langue pour s'améliorer en français

Tous les participants confirment essayer d'utiliser le français dans leur vie quotidienne, par exemple pour faire des achats ou pour payer le loyer à leur concierge. De plus, quand ils sont à l'extérieur des cours de français, presque la majorité d'entre eux essaient d'entrer en interaction avec des francophones. Par contre, s'ils ne trouvent pas les mots en français, ils continuent le reste de leurs phrases en anglais pour pouvoir se faire comprendre de façon plus précise. De même, dans le métro, en bus ou dans la rue, ils essaient de bien écouter les gens qui se parlent en

français afin d'en apprendre davantage sur la structure des phrases en français, ce qui les aide également à apprendre plus de mots et d'expressions en français.

Certains participants ont indiqué des activités spécifiques reliées à l'utilisation du français dans leur vie courante afin de s'améliorer en français. Par exemple, Mahsa parle toujours en français lorsqu'elle va à la bibliothèque. Mojgan mentionne qu'avec l'enseignant de sa fille à l'école, elle doit seulement communiquer en français. Cependant, dans d'autres contextes, pour l'instant, elle préfère parler en anglais, pour ne pas causer de malentendus. Pour sa part, Sara mentionne que dès qu'elle est dans un contexte francophone (la bibliothèque, le métro ou d'autres endroits publics), elle essaie de s'exprimer en français. En effet, malgré son niveau débutant en français, elle essaie quand même d'entrer en interaction avec les locuteurs francophones pour avoir la chance d'améliorer son français. Sohrab mentionne qu'en général, il essaie de communiquer en français avec les gens de son entourage :

Quand je suis entouré par les francophones, j'essaie d'entrer en interaction avec eux pour donner mon avis sur le sujet en question. Une fois, ça m'est arrivé de me trouver face à des rues fermées pour le tournage d'un film. Donc, je me suis arrêté pour parler aux gens sur place. Je leur ai posé des questions sur le contenu du film. D'ailleurs, il y a quelques mois, j'ai aussi parlé aux gens présents sur la Place des arts concernant les différents festivals d'été, je leur ai posé des questions sur le contenu, le déroulement ainsi que sur l'horaire des différents festivals.

Selon Shahriar, le fait de ne pas encore avoir d'amis francophones l'empêche de pratiquer le français au niveau social. Il ajoute qu'en ayant des amis francophones, il pourra plus rapidement perfectionner son français. Mais pour l'instant, en raison de son niveau débutant en français, il n'a pas pu s'insérer dans les contextes francophones du Québec (milieu universitaire, milieu professionnel, fêtes ou célébrations liées à l'histoire et à la culture de la société québécoise). Aussi, Shahriar précise qu'il aimerait beaucoup rencontrer des Québécois francophones pour leur parler en français, mais à cause de manque de confiance en lui, il n'a pas encore eu la chance de les fréquenter.

Bref, malgré leur niveau qu'ils estiment débutant en français, la majorité des participants essaient d'entrer en interaction avec les francophones, à l'extérieur des salles de cours, afin de se donner l'opportunité de s'améliorer en français.

4.3.5 Expériences personnelles de pratique de français avec les locuteurs natifs du français à l'extérieur des cours de français et confiance lors de ces interactions

La majorité des participants aiment entrer en interaction avec les francophones. Cependant, certains d'entre eux mentionnent avoir des difficultés au niveau de la compréhension orale. Ce qui les empêche d'entrer en contact en français est aussi le manque qui existe dans leur champ lexical. En effet, malgré la grande quantité de mots français appris dans leurs cours de français, il leur faudrait encore connaître davantage de mots pour pouvoir mieux communiquer.

Également, ils ont encore des difficultés au niveau de la structure des phrases en français. D'ailleurs, la structure des phrases en persan est tout à fait différente du français. À cette étape de leur apprentissage, pour pouvoir parler en français, ils traduisent leurs pensées du persan au français. Aussi, l'accent québécois leur cause encore des difficultés de compréhension. Certains d'entre eux ajoutent que les Québécois parlent trop rapidement et collent trop de mots ensemble. Alors, ils ont encore peur de ne pas tout comprendre.

Tout de même, la moitié des participants mentionnent que maintenant, ils ont davantage confiance en eux par rapport au début de leur cours de stade débutant. Shahriar fait cependant référence à la différence importante qui existe entre le contexte d'apprentissage du français en classe et le contexte réel : à son avis, apprendre une langue en contexte réel donnerait plus de confiance aux apprenants adultes en apprentissage d'une langue seconde. D'ailleurs, pour l'instant, sa confiance se limite au contexte de la classe, mais, dès qu'il se trouve hors de ce contexte, il perd très vite sa confiance en français. Donc, il ne se sent pas encore à l'aise de parler en français dans la sphère publique.

Mojgan mentionne que lorsqu'elle essaie de parler en français, les Québécois lui répondent fréquemment en anglais, ce qui l'empêche de pratiquer son français. Elle explique qu'elle n'a pas encore assez confiance en elle pour parler en français; elle a notamment de la difficulté à bien prononcer les mots, et elle est très perfectionniste. Alors, tant qu'elle n'arrivera pas à un bon niveau en français, elle ne s'exprimera pas beaucoup en français. Donc, pour l'instant, elle préfère s'exprimer en anglais.

La plupart des répondants essaient d'entrer en interaction avec des locuteurs natifs du français pour s'améliorer. Par exemple, Arash mentionne qu'à chaque fois qu'une personne âgée monte dans le bus ou dans le métro, il lui laisse sa place et de cette façon, il crée des occasions pour parler en français. Avec ses voisins, le fait de seulement leur dire « bonsoir » ou « il fait froid » aide à engager la conversation. Également, selon Sara, il n'est pas difficile d'entrer en interaction avec les Québécois francophones. En fait, ils sont très chaleureux et ils essaient de l'aider tout en corrigeant ses erreurs en français. De plus, quand les locuteurs québécois constatent ses efforts à s'exprimer en français, ils apprécient et ils essaient de l'aider à bien formuler ses phrases.

Certains participants trouvent très utile de se faire corriger en français par des locuteurs francophones. Par exemple, Babak raconte qu'une fois, il s'est exprimé en français dans un café et la caissière a bien compris ce qu'il voulait acheter. Par contre, il lui a demandé si la structure de ses phrases en français était correcte; elle l'a alors corrigé. Cette interaction en français s'est déroulée de façon très facile, ce fut très pratique et en plus, il a appris de nouvelles notions en français. De même, Sohrab mentionne qu'en parlant aux locuteurs québécois, ils comprennent bien ce qu'il essaie de leur dire, mais ils corrigent ses erreurs. Cela l'aide à mieux s'approprier les phrases et les expressions françaises. De plus, il souligne qu'à travers ses interactions avec les Québécois, il en apprend de plus en plus sur les différences entre le français enseigné en classe et celui qui s'utilise au niveau social.

4.3.6 Opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de langue

Tous les apprenants essaient de s'exprimer en français quand ils font leurs achats. De plus, maintenant, ils sont tous capables de parler en français avec leur concierge ainsi qu'avec leurs voisins, mais de façon limitée. Presque la moitié des participants mentionnent qu'ils essaient de lire les titres français affichés dans les bus ainsi que les publicités en français dans la rue. La majorité des participants essaient de bien écouter les gens de leur entourage pour arriver à comprendre au moins une partie de leurs échanges en français.

De son côté, Mahsa essaie de parler en français aux gens qui sont dans le bus, ou dans la rue, ce qui l'aide à en apprendre davantage sur la structure des phrases en français. D'après Mojgan, il y a certains endroits où elle se sent absolument obligée de parler en français, comme la bibliothèque et l'école de sa fille. Selon elle, dans ces endroits, même si elle parle en anglais, on lui répond en français. Dans les endroits gouvernementaux, elle préfère encore parler en anglais pour ne pas causer de malentendus.

Mehrdad ajoute qu'il a tenté d'entrer en communication en français lors de différents festivals au Québec. De plus, quand on l'invite à une entrevue d'embauche, c'est une opportunité pour lui de parler en français. Sara essaie d'entrer en interaction avec les locuteurs francophones autant que possible pour pouvoir pratiquer le français. Sohrab, pour sa part, mentionne qu'il essaie de parler en français aux enfants qui sortent de l'école à la fin de la journée. D'ailleurs, en leur parlant en français, s'il ne trouve pas les mots, il utilise l'équivalent en anglais. D'ailleurs, pour évaluer son propre niveau de français, il essaie de parler en français dans les entrevues d'embauche pour demander les conditions particulières du poste visé.

4.3.7 Réaction face à ces opportunités de pratique du français

La grande majorité des participants essaient de profiter des opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de français. Ils affirment que plus ils s'expriment en français, plus ils auront la chance de s'améliorer en français. De même, ils ajoutent qu'avec la population francophone de Montréal, les apprenants immigrants ont davantage la chance de pratiquer le français au sein de la société.

Ainsi, à l'extérieur de cours de français, ils essaient de bien écouter les francophones qui se parlent, ce qui leur permet de mieux comprendre leurs expressions québécoises ainsi que la manière dont ils parlent. Cependant, ils ont encore des difficultés de compréhension au niveau de l'accent et du rythme rapide. D'ailleurs, pour l'instant, en ce qui concerne les temps verbaux, ils peuvent seulement s'exprimer au présent. Les participants soulignent qu'il existe encore beaucoup de mots en français dont ils ne connaissent pas le sens. Alors, parfois, en raison de leurs lacunes en français, ils se sentent obligés de s'exprimer en anglais.

Également, pour la majorité des participants, il est très important de lire les publicités ou les titres qu'ils trouvent dans leur entourage, que ce soit dans la rue, dans les magasins ou dans le métro. Sara fréquente aussi un bar pour se donner la chance de pratiquer le français. Là-bas, parfois, il y a des gens qui ne savent pas du tout parler en anglais, donc, avec ces personnes, elle est obligée de s'exprimer en français, ce qui l'aide à s'améliorer.

Sohrab essaie de parler en français autant que possible, mais il est vrai qu'il lui manque encore de la confiance en raison de ses lacunes au niveau des mots français. Il ajoute que lors de ses interactions en français, s'il ne comprend pas la définition des mots français, il demande aux locuteurs québécois de lui en expliquer le sens. D'ailleurs, il a toujours un dictionnaire avec lui pour chercher la définition de nouveaux mots qu'il trouve en parlant aux locuteurs québécois. Par contre, il précise qu'en raison du manque de confiance en lui, il est parfois obligé de continuer le reste de ses interactions en anglais.

Arash mentionne qu'en se trouvant face aux locuteurs québécois, il essaie toujours de s'exprimer en français. Il ajoute qu'en tant que nouvel arrivant, il existe certainement des avantages pour lui-même dans ces interactions. En fait, ses interactions avec les francophones l'aident toujours à apprendre de nouvelles notions en français. Il souligne qu'apprendre même un seul mot va beaucoup l'aider dans ses futures interactions en français.

Shahriar souligne qu'il ne maîtrise pas encore le français; c'est encore difficile de communiquer en français avec les Québécois. Parfois, en raison de ses lacunes en français, il est obligé de parler en anglais. Il précise également qu'à Montréal, quand on parle en français dans les banques ou dans les autres endroits publics, on est beaucoup mieux servi que quand on s'exprime en anglais. Donc, il croit que c'est en parlant en français qu'il sera mieux accepté par sa société d'accueil.

Finalement, Haleh mentionne qu'avant d'entrer en interaction, elle a toujours peur de ne pas être en mesure de comprendre ce que les gens lui disent en français. Par contre, grâce à ses cours de français, elle est capable de se débrouiller avec un français de base.

La majorité des participants n'évitent jamais les opportunités de pratique du français. En effet, ils sont bien conscients qu'il existe toujours de nouvelles notions à apprendre dans chacune de leurs interactions avec les francophones. Alors, ils en profitent autant qu'ils le peuvent. Par contre, quelques participants ne se sentent pas encore à l'aise de parler en français avec les locuteurs francophones. En fait, en raison de leurs lacunes au niveau de la compréhension orale, ils évitent souvent les opportunités de pratique du français. D'après ces mêmes participants, le contenu des cours du français langue seconde du MIDI qu'ils ont suivis jusqu'ici n'a pas été suffisant pour pouvoir tout comprendre d'une personne francophone qui leur parle en français. Donc, parfois, ils ont peur de ne pas comprendre correctement tout ce que les locuteurs natifs du français leur demandent.

Pour Nastaran, c'est encore difficile de s'exprimer en français. Quand elle parle en français, il lui faut encore chercher ses mots. En effet, c'est plutôt le manque de connaissance au niveau des mots français qui l'empêche de s'exprimer en français. Donc, la majorité du temps, elle évite de parler en français. Par contre, elle souligne qu'avec le temps, elle se familiarise de plus en plus avec le français ainsi qu'avec son nouvel environnement francophone, ce qui joue un rôle important sur sa confiance à s'exprimer en français.

Arash précise que s'il reçoit des appels de la part de la banque ou des employeurs pour lesquels il avait déjà envoyé son CV, il évite de parler en français. En fait, pour lui, c'est encore difficile de formuler des phrases en français, et ce surtout au téléphone. Selon lui, à ce niveau de son apprentissage du français, il doit d'abord traduire du persan au français pour arriver à s'exprimer en français. De même, il ajoute qu'il faudrait que la personne à qui il s'adresse en français soit tolérante envers son niveau débutant en français.

Finalement, Haleh, mentionne qu'au début de ses cours de français de niveau débutant, elle se sentait stressée de parler en français, mais, maintenant, en cas de difficulté de compréhension, elle demande aux francophones de répéter leurs phrases ou de lui parler plus lentement. Également, maintenant, sa priorité est de parler de plus en plus en français. En effet, après avoir réussi les cours au stade débutant du MIDI, il lui arrive très souvent de ne plus trouver

l'équivalent anglais des mots qu'elle cherche. Donc, présentement, elle ne parle plus en anglais, à moins qu'elle soit obligée.

4.4 Contribution des cours de français à l'intégration linguistique d'apprenants immigrants d'origine iranienne

4.4.1 Contribution des cours de français et des expériences de la vie quotidienne pour mieux interagir en français

Selon tous les participants, le contenu des cours de français suivis jusqu'à maintenant a été très pratique pour les inciter à interagir en français avec les locuteurs francophones. En effet, on leur a enseigné les notions de base en français (ex. comment faire des achats, comment demander une adresse ou indiquer l'adresse à une personne) qui s'utilisent très fréquemment dans la vie quotidienne. Tous les participants confirment avoir appris beaucoup de mots et d'expressions pratiques en français (par ex., parlez plus lentement, pouvez-vous répéter, s'il vous plaît?). Également, on leur a enseigné des mots liés aux domaines de la santé et du logement, ce qui les aide beaucoup dans leurs interactions avec les francophones. Aussi, ils ont développé des connaissances sur la structure des phrases en français. De même, Mahsa mentionne que les cours de français sont très variés au niveau de contenu, ce qui lui a permis de se doter d'une compétence fonctionnelle en français afin de s'exprimer plus facilement dans des contextes francophones.

D'ailleurs, plusieurs participants ont mentionné l'importance des ateliers de l'après-midi pour leur intégration. D'après eux, les activités réalisées dans le cadre de ces ateliers (sous forme de séances de conversation et de sorties, notamment) leur ont donné la chance de pouvoir s'approprier les notions traitées dans les cours du matin. Plusieurs participants ont d'ailleurs évoqué la sortie au marché Jean-Talon pour illustrer la pertinence des ateliers de l'après-midi afin d'arriver à utiliser les notions apprises dans un contexte authentique à l'extérieur des cours. De plus, Mahsa souligne que dans les ateliers de l'après-midi, elle a appris à faire des dialogues avec les notions de grammaire et les mots français. Aussi, elle fait référence aux ateliers de jeu de rôle qui lui ont donné l'opportunité d'utiliser le français de manière authentique.

De son côté, Sara apprécie également ces ateliers, ainsi que l'approche avec laquelle on lui a enseigné le français:

D'après-moi, c'est une très jolie méthode et en même temps très intéressante. Aussi, j'aime beaucoup les ateliers de l'après-midi. En effet, les ateliers sont vraiment d'une nature très pratique, ce qui nous motive à nous exprimer en français. Dans ces mêmes ateliers, nous avons aussi travaillé la prononciation des mots français. Il y avait aussi des ateliers qui nous ont aidé à activer notre capacité de penser en français pour arriver à mieux utiliser les notions de grammaire et les mots français. De façon générale, maintenant, je me sens plus à l'aise de m'exprimer en français.

Aussi, selon la très grande majorité des participants, les activités de compréhension et de production orales (ex. le visionnement des films, l'écoute d'enregistrements) les ont amenés à se sentir plus à l'aise de s'exprimer en français. Grâce à leur enseignant au stade débutant, ils ont même eu la chance de se familiariser avec l'accent québécois. De même, Babak souligne que maintenant, il comprend mieux les Québécois qui s'expriment en français. Alors, il se sent plus à l'aise de leur parler en français :

Avant, en Iran, j'avais étudié le français de façon traditionnelle avec un rythme très lent, mais les cours de français du MIDI m'ont beaucoup aidé à découvrir le français parlé au sein de la société québécoise.

Sohrab souligne qu'en commençant le stade débutant, il ne pouvait pas s'exprimer en français. Par contre, maintenant, en étant au stade intermédiaire, il arrive à se débrouiller en français : « Je peux comprendre ce qu'une personne me demande en français. Les cours de niveau débutant m'ont aidé à pouvoir entrer en interaction avec les francophones ». Arash précise que c'est en parlant en français qu'il est mieux servi au Québec. Également, il ajoute qu'il est allé deux fois à un collège francophone pour avoir des renseignements, et malgré son faible niveau de français, il a été très bien servi en français.

Finalement, plus de la moitié des apprenants se sont référés au rôle important de l'enseignant de leurs cours de français sur leur confiance et leur motivation. Selon Nastaran, Sohrab, Shahriar, Haleh, Mehrdad, Arash et Sara, les apprenants adultes immigrants de niveau débutant ont surtout besoin d'être encouragés par leur enseignant pour oser s'exprimer en langue cible. En effet, ils

soutiennent que c'est surtout le rôle de l'enseignant d'améliorer la motivation et la confiance chez ces apprenants.

4.4.2 Aspects des cours de français les plus utiles pour leur intégration linguistique

Dans leurs cours de français, les participants ont appris des notions de base en français qui s'utilisent très fréquemment dans la vie quotidienne. Par exemple, on leur a enseigné des phrases utiles pour faire des achats. Arash affirme qu'au stade débutant, il a travaillé des notions liées à la nourriture, aux vêtements et à la santé :

Nous avons appris des mots français liés à la nourriture qui représente la culture culinaire du Québec. De plus, nous avons travaillé sur les fruits, les différents types de vêtements et les mots liés aux médicaments.

D'ailleurs, certains ajoutent avoir étudié comment s'acheter des billets de métro, s'inscrire à l'université, demander une adresse, répondre à un appel téléphonique, louer une voiture ou obtenir un permis de conduire. Aussi, on leur a enseigné des expressions liées au contexte de la banque et la santé. D'après tous les participants, le contenu des cours de français suivis jusqu'ici au Québec a été très pratique. La très grande majorité des participants font référence aux activités d'écoute et de production orale qui les ont beaucoup aidé à gagner de la confiance en eux pour s'exprimer en français. Ils affirment avoir aussi appris les structures de phrases simples en français, notamment pour poser des questions. Également, tous les participants mentionnent avoir visité les alentours de leur établissement d'enseignement en compagnie de leurs animateurs du stade débutant. Aussi, ils ont visité la Grande Bibliothèque de Montréal, le Musée des beaux-arts et le marché Jean-Talon. Avant chaque sortie en ville, ils travaillaient les différents mots liés au contexte visé, et les sorties leur donnaient l'opportunité de s'exprimer en français à l'aide des expressions apprises en classe, ce qui a été très pratique. Certains participants affirment que les sorties leur permettaient de découvrir le sens et l'emploi exact de beaucoup de mots dans les contextes authentiques à l'extérieur des salles de cours. Haleh précise que les ateliers de l'après-midi complétaient ce qu'ils apprenaient dans les cours de grammaire du matin. D'ailleurs, elle

confirme avoir eu des ateliers sur les bandes dessinées qui l'ont aidé à raconter des histoires en français :

Durant ces mêmes ateliers, on nous a enseigné à penser et puis nous exprimer en français. Aussi, les séances de conversation ont été très pratiques, car elles m'obligeaient à utiliser les notions déjà apprises. Également, il y avait des sorties qui me permettaient de découvrir l'emploi exact des mots français en contexte réel. D'ailleurs, on a eu des activités de compréhension orale où tous les étudiants devaient écouter attentivement les autres camarades de classe pour arriver à répondre aux questions de l'enseignant.

Haleh conclut que chaque atelier lui créait des connexions avec la société québécoise.

D'ailleurs, la majorité des participants relèvent que la pratique, partie majeure de tous les ateliers de l'après-midi, les a beaucoup aidé à pouvoir s'appropriier les nouvelles notions travaillées en classe. Chaque atelier de l'après-midi a été une opportunité de révision des notions apprises dans les cours du matin. Par exemple, dans le cours du matin, s'ils apprenaient des notions liées à l'alimentation ou aux achats, dans l'atelier de l'après-midi, ils avaient l'opportunité de faire des dialogues afin de pratiquer ce qu'ils avaient appris. Plus particulièrement, la sortie au marché Jean-Talon a été une opportunité très pratique afin de pouvoir se placer en contexte réel d'utilisation des mots et des expressions liés à la culture d'achat au Québec. D'après Mahsa, les ateliers sur les expressions québécoises ont aussi été très pratiques:

On nous expliquait des expressions québécoises et on nous invitait à trouver leur équivalent dans notre langue maternelle. Puis, avec les nouvelles expressions québécoises, nous devions construire des dialogues. Aussi, nous devions les pratiquer à travers des jeux. De cette façon, nous avons la chance de travailler notre imagination. Également, cette activité nous permettait de connaître nos faiblesses au niveau de la grammaire et du vocabulaire en français et les différences entre le français et notre langue maternelle. De plus, grâce aux ateliers de chanson, nous avons eu l'opportunité de nous familiariser avec la culture québécoise.

Finalement, Sohrab parle de l'utilité des ateliers sur l'orthographe. Pour lui, travailler l'orthographe a été une activité qui l'a même aidé à se familiariser avec la bonne prononciation des mots.

4.4.3 Intégration linguistique à la société québécoise

La très grande majorité des répondants assurent que le contenu des cours de français du MIDI n'a pas été suffisant pour qu'ils arrivent à s'intégrer linguistiquement à la société québécoise. De façon plus précise, dix participants sur onze ne se sentent pas encore intégrés en français au Québec. Ces dix apprenants ajoutent qu'ils ont surtout des difficultés au niveau de la production orale, ce qui mine leur confiance pour entrer en interaction en français. De même, ils affirment qu'il leur reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour arriver à s'intégrer linguistiquement à la société québécoise, beaucoup de mots à apprendre. Néanmoins, ils mentionnent que lorsqu'on leur parle en français, ils comprennent beaucoup plus par rapport à leur arrivée au Québec. Mojgan souligne qu'elle n'est pas encore intégrée de façon complète, mais qu'elle s'est beaucoup améliorée au niveau de ses compétences de base en français :

Lorsqu'une personne me parle en français, je comprends l'idée générale de ses propos. Par contre, je ne suis pas encore bonne en production orale. Donc, je n'ai pas encore assez de confiance pour entrer en interaction. Aussi, s'intégrer linguistiquement dépend des aspects de personnalité d'une personne. Personnellement, je suis une personne timide. D'habitude, je n'entre pas facilement en interaction avec les gens. En plus, j'ai encore peur de ne pas arriver à me faire comprendre par les francophones. Donc, ça m'arrive parfois de leur parler en anglais. En fait, il me faudrait encore de la pratique pour m'améliorer en production orale en français.

De même, plusieurs apprenants ont précisé ne pas se sentir à l'aise de communiquer en français. Par exemple, Nastaran soulève l'importance de l'aisance liée à l'intégration linguistique en langue seconde :

Personnellement, j'aurais encore besoin de temps et de pratique pour m'améliorer en français. En effet, je n'ai pas encore d'aisance en m'exprimant en français. Pour être intégrée en français, il me faudrait le parler comme si je parlais ma langue maternelle. Quand je parle en français, je dois encore chercher mes mots. Donc, au niveau de l'aisance et la fluidité, je ne suis pas encore intégrée en français. Par contre, je me suis certainement améliorée, par rapport à mon arrivée au Québec.

Shahriar soutient qu'être intégré en langue cible dépend de la patience des gens avec qui il entre en interaction. Également, il assume que pour les locuteurs francophones, ce serait sans doute fatigant de l'écouter parler en français avec son niveau débutant en français.

De même, Mehrdad précise qu'il existe selon lui deux niveaux distincts en intégration linguistique: l'intégration linguistique en français général ainsi que l'intégration linguistique en français spécialisé lié au domaine de travail de chaque immigrant. D'ailleurs, il souligne la nécessité d'une courte formation en français spécialisé lui permettant d'apprendre les termes techniques liés à son domaine professionnel, ce qui faciliterait son intégration au niveau professionnel.

Puis, dans le cas d'Arash, l'intégration linguistique dans une langue dépend de plusieurs éléments. Selon lui, il faut d'abord bien connaître la grammaire et la structure de la langue pour arriver à faire des phrases correctes. Il ajoute que pour être intégré, il faut surtout s'améliorer au niveau de la compréhension et de la production orales. Aussi, il précise que dans les cours de français suivis jusqu'à maintenant, il a seulement appris les notions de bases, ce qui fait qu'il arrive seulement à s'exprimer en français de base dans les endroits publics. En effet, si on lui parle en français au-delà du contenu appris jusqu'à maintenant, il aura sûrement des difficultés de compréhension :

Par exemple, à la banque, je peux seulement m'exprimer en français de base comme poser l'argent sur le comptoir et le reprendre du comptoir. Par contre, pour demander plus d'informations sur les détails d'un forfait en particulier, j'ai encore des difficultés à m'exprimer en français. Face aux nouveaux contextes, j'aurai possiblement des difficultés à me faire comprendre en français.

Finalement, Sohrab est le seul participant qui affirme être intégré en français. En effet, il précise de ne pas avoir de difficultés à entrer en interaction avec les francophones :

Maintenant, je me sens plus familier avec cette langue. Lorsqu'on me parle en français, je comprends l'idée générale des phrases et si je ne comprends pas quelques mots, je leur demande le sens. Et ces nouveaux mots, je les utiliserai dans d'autres nouveaux contextes. Maintenant, je me sens plus à l'aise en m'exprimant en français.

En effet, pour nos participants, la compréhension orale ainsi que la production orale en français constituent les deux compétences les plus importantes en lien avec l'intégration linguistique des apprenants immigrants au Québec.

4.4.4 Signification de l'intégration linguistique

Cette question a soulevé des réponses très variées. En fait, selon les participants, l'intégration linguistique dépend de plusieurs éléments. Tous les participants confirment qu'une personne intégrée linguistiquement est une personne qui entre facilement en interaction avec les locuteurs de la langue cible. En effet, il faut que la personne soit capable de mener toute sa vie quotidienne en langue cible, comme par exemple faire ses achats, aller à la pharmacie ou visiter un médecin. De plus, l'intégration linguistique est, selon eux, le fait de pouvoir se trouver un travail en lien avec ses propres compétences professionnelles et de pouvoir facilement entrer en interaction avec ses collègues du travail.

Selon certains participants, pour être intégré linguistiquement, il serait nécessaire de s'exprimer avec aisance en langue cible. Dans tous ces cas, il faudrait que la personne soit capable de se faire comprendre et de comprendre la personne à qui elle s'adresse. Plus particulièrement, une personne intégrée linguistiquement au Québec est une personne qui communique avec de la confiance en français avec les locuteurs québécois francophones. Autrement dit, il faut que la personne puisse s'exprimer en français de façon spontanée sans chercher ses mots et que ses interlocuteurs arrivent facilement à la comprendre.

Pour Arash, connaître les expressions liées à une langue seconde faciliterait l'intégration linguistique:

En général, les expressions aident beaucoup à diminuer le nombre de mots qu'on utilise dans nos phrases. À cette étape de l'apprentissage du français, je ne connais pas encore les expressions françaises. Alors, je parle comme les enfants de l'école maternelle, ce qui veut dire que j'utilise une très grande quantité de mots dans chacune de mes phrases en français. Par exemple, moi, pour me présenter dans la société québécoise je dirais « Bonjour, je suis Arash », alors que les Québécois pourraient se présenter autrement, ce qui les aiderait à rendre leur phrase moins longue.

En plus, il ajoute qu'en entrant sur le marché de travail, il aurait plus de chances d'apprendre des expressions québécoises. Par contre, pour l'instant, le contexte fermé de la classe l'empêche d'entrer en interaction avec les locuteurs québécois. De même, Sara précise que fréquenter des amis d'origine québécoise aiderait les immigrants à comprendre les expressions québécoises, ce

qui faciliterait par la suite leur intégration linguistique, un aspect également soulevé par Arash. Selon Mahsa, l'intégration linguistique est d'arriver à s'exprimer en français partout et de façon compréhensible :

L'intégration linguistique est de pouvoir entrer en interaction de manière appropriée. De pouvoir s'exprimer correctement en français dans les endroits publics et de recevoir de bons *feedbacks* de la part des francophones. L'intégration linguistique est lorsqu'on ne cause pas de fatigue à la personne qui nous écoute parler en langue cible.

De plus, Mojgan explique que l'intégration linguistique au Québec est de préférer parler en français plutôt qu'en anglais. Cependant, pour s'intégrer linguistiquement, on n'aurait pas besoin d'atteindre un niveau très élevé en français. En effet, il suffirait seulement de préférer parler en français, ce qui démontrerait qu'on est déjà intégré en français au Québec :

Pour l'instant, en raison de mes lacunes en français, je préfère parler en anglais plutôt qu'en français, alors, je ne suis pas encore intégrée au Québec. Autrement dit, je ne me sens pas encore à l'aise de m'exprimer en français autant que je me sens à l'aise en anglais. Pour s'intégrer en français, il faudrait même arriver à penser en français avant de parler en français. De plus, pour être intégré en français, il faudrait qu'on arrive à faire toute notre vie quotidienne en français.

D'ailleurs, Mojgan considère qu'être intégré est de pouvoir montrer ses sentiments en même temps qu'on s'exprime en langue cible. De même, elle affirme que pour être intégré en français, il est nécessaire d'avoir un bon accent en s'exprimant en français. Elle explique que même si elle connaît beaucoup de mots et d'expressions en français, sans avoir un bon accent québécois, elle ne sera pas intégrée au Québec. Pour elle, s'intégrer linguistiquement est aussi le fait de pouvoir raconter des blagues en français. Également, selon Mojgan, une personne intégrée linguistiquement est une personne qui arrive à utiliser les bons mots dans les bons contextes :

De bien connaître les mots liés à chaque contexte spécifique. De pouvoir utiliser les mots de façon bien harmonieuse dans la phrase. En effet, il serait souhaitable de ne pas utiliser les mots très simples avec les mots très compliqués dans une seule phrase. Or, il faut bien choisir les mots quand on s'adresse à une fille de dix ans par rapport à lorsqu'on parle à son professeur. Bref, de bien connaître les différents registres de la langue en question.

Selon Haleh, être intégré au Québec signifie de bien connaître la culture du Québec pour pouvoir facilement entrer en interaction avec les locuteurs québécois :

De savoir ce que les locuteurs québécois aiment et ce qu'ils n'aiment pas. De connaître ses droits en tant que citoyen au Québec comme comment louer un logement et de connaître les différentes lois de la société du Québec. De pouvoir se trouver des amis québécois à travers ses interactions en français.

Finalement, elle en conclut qu'il faut d'abord maîtriser la langue et la culture du Québec pour arriver à s'intégrer linguistiquement dans la société québécoise.

4.4.5 Intégration linguistique et investissement social

Au premier abord, cette question n'a pas été bien comprise par la moitié des répondants ; elle a donc dû être reformulée et exemplifiée. Par contre, tous les participants ont finalement répondu par l'affirmative et ils ont été en mesure de justifier leurs propos.

En fait, pour tous les participants, il existe certainement un lien direct entre l'investissement social et l'intégration linguistique. Ils affirment que plus on s'exprime dans une langue, plus on apprend de mots et d'expressions. De même, en communiquant en langue cible, on devient de plus en plus familiers avec le rythme et l'accent des locuteurs natifs. Également, plus on communique dans une langue cible, plus on se sentira à l'aise d'entrer en interaction, ce qui facilitera l'intégration linguistique. En effet, tous les participants affirment que sans l'investissement social dans une langue seconde, on n'arrivera jamais à maîtriser cette langue. Pour Arash, entrer en interaction avec les gens ou participer aux activités bénévoles facilite l'intégration linguistique. Selon lui, plus on s'exprime dans la langue cible, plus on aura la chance de s'intégrer linguistiquement. Par contre, il soutient que toutes ces démarches dépendent beaucoup de la personne à qui on s'adresse en langue cible. Autrement dit, il faut que les interlocuteurs soient patients et qu'ils prennent davantage le temps d'écouter les nouveaux arrivants qui essaient de parler dans la langue en question. Aussi, il précise que pour communiquer en langue cible, il faut d'abord connaître la culture cible. Arash affirme que personnellement, il aimerait beaucoup être actif au niveau social et parler aux gens de la société

québécoise. Par contre, il ne connaît pas bien sa culture cible, ce qui l'empêche souvent d'entrer en interaction avec les locuteurs québécois.

Mojgan affirme qu'il existe un lien important entre l'investissement social et l'intégration linguistique. Selon elle, pour s'intégrer dans une langue, il faut d'abord entrer sur le marché de travail ou dans un contexte universitaire, ce qui permettrait de pratiquer socialement une langue seconde. Autrement dit, tant qu'on n'est pas obligé de s'exprimer dans une langue, on n'est pas intégré linguistiquement. D'ailleurs, elle parle de l'influence de la maîtrise de l'anglais sur l'intégration des immigrants en français au Québec :

Moi, je parle déjà l'anglais. Donc, mon intégration linguistique en français prendra plus de temps par rapport à ma fille qui parle uniquement le français. En effet, elle pourra plus rapidement s'intégrer en français. Par contre, moi, sachant que je parle déjà l'anglais, je communique moins en français que ma fille. Finalement, pour mieux s'intégrer dans une langue, il faudrait de l'investissement social.

Sara, pour sa part, parle du rôle important du contexte francophone du Québec dans l'intégration linguistique des immigrants :

Le Québec est un contexte idéal pour pratiquer le français. En fait, en Iran, même si on maîtrisait le français, on n'avait jamais la chance de le pratiquer en contexte réel. Par contre, au Québec, lorsque les gens se parlent en français, on a toujours la chance de les écouter pour apprendre plus en français. Aussi, le Québec est francophone, donc, on communique en français dans la société, ce qui facilite l'intégration linguistique des immigrants.

Le rôle du contexte francophone du Québec sur l'intégration linguistique des immigrants a également été soulevé par Shahriar :

En effet, au Québec, on apprécie beaucoup qu'on s'exprime en français. Alors, cette même raison nous amène à parler de plus en plus en français dans la société québécoise. Plus on s'exprime en français, plus on se donne l'opportunité d'apprendre des mots en français. De même, plus on maîtrise le français, plus on a de la confiance en nous pour l'utiliser socialement.

Aussi, Haleh affirme qu'il existe certainement un lien direct entre l'investissement social et l'intégration linguistique. Selon elle, quand une personne maîtrise une langue, elle a moins peur

de l'utiliser en société. De plus, c'est en maîtrisant une langue seconde qu'une personne a plus de courage pour poser des questions en langue cible. Aussi, elle considère que la langue joue un rôle très important dans toutes les interactions sociales. Finalement, selon tous les participants, plus on s'exprime dans une langue, mieux on arrivera à se l'approprier, alors, moins on aura besoin de réfléchir pour arriver à s'exprimer en langue cible.

4.4.6 Suggestions de bonifications du contenu des cours de francisation afin de faciliter l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec

Tous les participants confirment que le contenu enseigné dans les cours de français du MIDI a été très utile afin de les mener vers une éventuelle intégration linguistique au Québec. Ils mentionnent tous avoir appris beaucoup de notions liées aux vêtements, à la santé et au logement. Alborz n'a vraiment aucune suggestion pour améliorer le contenu des cours de français destinés aux nouveaux arrivants s'installant au Québec. Il ajoute que maintenant, c'est aux apprenants eux-mêmes de pratiquer les notions apprises dans les cours du MIDI. En fait, il est très satisfait de ses cours de français :

Grâce au niveau débutant des cours de français, on a appris beaucoup de notions en français. Parfois, quand on croise nos professeurs de français dans les couloirs (...), ils prennent le temps de nous écouter parler en français. En plus, ils corrigent nos erreurs pour mieux nous aider. Franchement, ils font tout pour qu'on apprenne le français (...). Personnellement, je les remercie infiniment.

Toutefois, pour Haleh, les Québécois parlent très rapidement, utilisent la version courte des mots et collent beaucoup de mots français ensemble. De plus, ils utilisent beaucoup d'expressions québécoises, dont les apprenants immigrants ne connaissent pas encore le sens :

Alors, nous aurions besoin des opportunités d'interaction avec les Québécois pour apprendre plus d'expressions québécoises. De plus, il nous faudrait de l'équilibre entre l'enseignement traditionnel de la grammaire et les ateliers de conversation. Au niveau débutant, on n'a pas eu beaucoup d'opportunités de pratique des notions de la grammaire en contexte réel. Donc, il nous fallait plus de contextes réels pour nous permettre de mieux pouvoir s'approprier les notions de grammaire apprises en classe.

Babak, de son côté, souligne que le contexte de la classe est un contexte fermé qui n'est pas du tout comparable à celui de l'extérieur. Alors, comme proposition, il suggère de mettre les apprenants davantage en contact avec les gens de la société :

En effet, on pourrait faire en sorte qu'ils travaillent quelques heures durant la semaine. Prenons l'exemple de travailler en tant que caissier dans une épicerie. Alors, les gens qui viendraient payer à la caisse traiteraient les apprenants immigrants comme des employés normaux et les apprenants se trouveraient dans un contexte réel d'utilisation du français. De cette manière, ils seraient de plus en plus engagés avec le français parlé à l'extérieur des cours de langue. Aussi, ils auraient plus de chances de communiquer en français.

De plus, pour Mahsa, les sorties ont été limitées aux alentours de son établissement d'enseignement :

À mon avis, on pourrait ajouter des sorties dans d'autres quartiers de Montréal. Aussi, ce serait souhaitable d'ajouter des sorties dans quelques musées de la ville de Montréal. Je suggérerais d'ajouter des activités sur la culture et l'histoire du Québec. D'après moi, plus d'ateliers à travers des jeux pourrait mieux nous aider à faire des dialogues en français. Finalement, on aimerait apprendre plus d'expressions québécoises.

Sohrab suggère d'enseigner le passé composé et le futur simple au stade débutant pour que les immigrants arrivent à mieux s'exprimer en français. De plus, le contenu lié aux aspects socioculturels a été intéressant quoique très limité, alors il suggère d'enseigner plus de mots et d'expressions liés à la société et à la culture du Québec. Aussi, il a beaucoup aimé sortir avec ses camarades du cours de français pour la cueillette de pommes ainsi qu'à Québec pour avoir la chance de pratiquer le français en contexte réel.

Moiigan ajoute qu'au stade débutant, les apprenants n'avaient pas tous le même niveau en français. Alors, ils étaient face à beaucoup de difficultés de compréhension en français :

Moi j'aurais préféré être dans une classe de niveau débutant plus homogène. En effet, les apprenants de la classe avaient des besoins très variés. Il y avait de jeunes apprenants qui voulaient entrer à l'université. Aussi, il y avait d'autres apprenants plus âgés, qui apprenaient le français pour arriver uniquement à se débrouiller dans la vie quotidienne. Alors, la façon dont les informations ont été présentées ne convenait pas à tout le monde. Parfois, le contenu était très chargé, donc certains apprenants ne pouvaient absolument pas tolérer cette pression. Par contre, le même contenu convenait parfaitement aux autres apprenants de la classe. Aussi, j'ai trouvé très décourageant de devoir mémoriser des phrases plutôt que des mots, car je ne savais pas le sens des mots français dans les phrases.

Selon Nastaran, le stade débutant des cours de français est basé sur la production orale, ce qui aide les nouveaux arrivants dans leurs interactions au sein de la société. D'après elle, c'est une très bonne méthode, par contre, le contenu enseigné est limité à la vie quotidienne. D'après elle, ce contenu ne leur permettra pas d'entrer sur le marché de travail. D'ailleurs, avec son niveau débutant en français, elle a même très peur d'entrer à l'université. Comme suggestion, elle indique qu'il serait très bénéfique d'enseigner des expressions liées à l'école pour mieux aider les nouveaux immigrants ayant des enfants (ex. la grève, la journée pédagogique, etc).

Shahriar précise que le stade débutant est le stade le plus important des cours de français du MIDI puisque c'est à ce niveau qu'on enseigne les bases d'une langue. En fait, c'est au stade débutant où on devrait essayer de créer des liens positifs avec la langue cible :

Donc, l'enseignant en charge du niveau débutant joue un rôle important sur la motivation d'apprenants immigrants adultes. Selon moi, ce ne serait pas uniquement les connaissances linguistiques de l'enseignant qui comptent. En fait, l'enseignant de niveau débutant devrait également être évalué au niveau de sa personnalité, de son comportement ainsi que des aspects culturels.

Pour sa part, Shahriar ajoute que certains ateliers de l'après-midi ont été limités au contexte fermé et isolé de la classe, alors que les apprenants auraient besoin de sortir davantage pour utiliser le français dans la sphère publique. En outre, les sorties permettraient d'avoir la chance de communiquer avec les gens de la société. La sortie au marché Jean-Talon a été très pratique, mais Shahriar préférerait avoir la présence de son enseignant pour corriger ses erreurs. De même, il affirme que l'enseignement de la grammaire de façon isolée n'est pas très pratique. Par contre, il leur faudrait plus d'opportunités de pratique des notions de grammaire dans des contextes authentiques au sein de la société :

Ainsi, on préfère plus de sorties avec des sujets pratiques. D'après moi, passer plusieurs heures consécutives en classe ne donnerait pas de bon résultat. Donc, pour les ateliers de l'après-midi, nous préférons faire des activités de nature plus authentique, au delà du contexte fermé de la classe.

Finalement, Sara met en lumière qu'avant tout, les nouveaux arrivants auraient besoin d'avoir de la confiance et du courage pour arriver à s'exprimer en français : « corriger tout le temps leurs erreurs ne les aiderait pas à mieux s'exprimer en français. Par contre, il faudrait leur donner de la confiance et du courage pour qu'ils arrivent à parler en français ». D'ailleurs, elle mentionne que

les Québécois vivent dans un pays qui reçoit beaucoup d'immigrants, donc ils devraient bien connaître les différents défis d'un nouvel arrivant.

Le prochain chapitre permettra d'interpréter nos principaux résultats à la lumière des concepts théoriques présentés.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats des données recueillies par le questionnaire de l'entrevue tout en mettant en lumière les aspects saillants des synthèses effectuées dans le chapitre précédent. Nous analyserons les données recueillies par thèmes, suivant l'ordre des questions de l'entrevue pour garder le même fil conducteur. Par contre, les données concernant les informations générales des participants ne font pas l'objet d'analyse afin d'éviter la redondance. En effet, ce chapitre de discussion traite seulement des synthèses tirées des trois sous-sections suivantes dans l'instrument d'enquête : B) Utilisation des différentes langues, C) Contacts avec la société d'accueil et D) Contribution des cours de français à l'intégration linguistique. Les données de ces trois sous-sections seront revisitées à l'aide de perspectives théoriques exposées dans le chapitre du cadre théorique afin de les comparer avec des recherches similaires, ce qui nous aidera par la suite à répondre à notre question de recherche qui, à titre de rappel, est la suivante:

« Quelle est la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique ? »

Au final, ce chapitre de discussion permettra de mieux connaître la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Une telle connaissance contribuera au développement de curriculum répondant mieux aux besoins sociolinguistiques d'apprenants immigrants adultes au Québec.

5.1 Utilisation des différentes langues

Tous les participants mentionnent qu'à leur arrivée au Québec, ils parlaient très peu français et s'exprimaient surtout en anglais dans la société québécoise. Encore maintenant, moins d'un an après leur arrivée, l'anglais reste la première langue étrangère parlée par tous les participants de l'étude. Même au stade intermédiaire, presque la moitié des participants préfèrent encore utiliser l'anglais dans les endroits publics. À titre comparatif, seulement 17,3% des répondants de l'étude

d'Amireault se sont référés à l'anglais comme la langue le plus fréquemment utilisée en société, tandis que, pour tous nos participants, l'anglais reste encore la première langue étrangère utilisée au Québec. Cependant, il est à noter que les participants de l'étude d'Amireault étaient de niveau intermédiaire ou avancé en français, ce qui est susceptible d'expliquer cette différence. La préférence des participants pour l'utilisation de l'anglais au Québec démontre qu'ils ne sont pas encore intégrés en français (Renaud, 2001; Piché, 2004, Calinon, 2009; Amireault, 2007).

Par contre, la grande majorité des participants affirment être capables de communiquer en français de base dans leur vie quotidienne, par exemple lors de leurs achats ainsi qu'avec leur concierge. Par ailleurs, le persan est la langue première de tous ces participants ; c'est encore la langue qu'ils utilisent pour parler aux membres de leur famille ainsi qu'à leurs amis iraniens. Même maintenant au stade intermédiaire, la moitié de ces participants préfèrent aller aux banques où il y a du personnel iranien. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Amireault (2007) en ce qui concerne l'utilisation du français et la langue maternelle d'apprenants adultes au Québec :

Le français semble représenter la langue de leurs contacts sociaux au Québec, tandis que cette langue est rarement utilisée avec la famille et les amis proches. Ceci suggère que la langue maternelle est la langue de la pensée et de la culture des répondants (Amireault, 2007, p. 172).

De plus, les participants de notre étude affirment qu'avec leurs professeurs de français, ils sont obligés de parler en français. Cela montre la même tendance que celle rapportée par l'étude d'Amireault (2007, p. 172) : « c'est lors de leurs cours de français que les immigrants utilisent la langue française le plus fréquemment ». Nos participants ajoutent également qu'en parlant en français, leurs enseignants corrigent leurs erreurs, ce qui les aide beaucoup à s'améliorer.

D'ailleurs, la moitié d'entre eux ont des enfants qui vont à l'école, donc, avec l'enseignant de leurs enfants, ils doivent s'exprimer en français. Mais certains participants soulignent qu'à cette étape de leur apprentissage du français, pour les entrevues d'embauche, ils préfèrent s'exprimer en anglais, car ils ne sont pas encore capables de bien comprendre lorsqu'on leur parle en français, ce qui montre que c'est encore difficile pour eux de parler en français en société. Alors,

contrairement aux résultats de l'étude d'Amireault (2007, p. 172), le français ne représente pas encore la langue des contacts sociaux des participants de notre étude, ce qui rend difficile leur intégration linguistique au Québec. La même tendance est aussi démontrée dans l'étude de Calinon (2009).

De plus, la majorité des participants affirment que le contenu et la durée des cours suivis jusqu'à maintenant n'ont pas été suffisants pour pouvoir facilement s'exprimer en français au sein de la société québécoise. Alors, même s'ils sont présentement au stade intermédiaire, la majorité d'entre eux ne se sentent pas encore à l'aise de parler en français dans la sphère publique, avec des locuteurs québécois francophones.

D'ailleurs, cinq apprenants de notre étude ont fait référence au rôle de l'enseignant sur leur motivation en apprentissage du FLS, ce qui démontre l'importance du rôle de l'enseignant sur la motivation d'apprenants adultes en apprentissage des langues secondes (Calinon, 2010; Dörnyei et Ushioda, 2009; Amireault et Lussier, 2008; Dörnyei et Csizér, 1998). Les résultats de l'étude de Longpré (2015) affirment également l'importance du rôle de l'enseignant comme le facteur affectif le plus important sur la motivation d'apprenants immigrants allophones adultes apprenant le français à Montréal, à l'instar d'autres études (Carrier-Giasson, 2014; Viau, 2009; Amireault et Lussier, 2008).

Par ailleurs, les participants soulignent qu'ils n'ont pas de travail pour l'instant, alors ils n'ont pas l'opportunité de parler en français en milieu professionnel afin de s'améliorer. De plus, aucun des participants n'a d'amis francophones, ce qui les empêche de pouvoir s'exprimer davantage en français en contexte social à l'extérieur des cours de français. En effet, en raison de leur niveau de français, nos participants ont de la difficulté à participer activement à leur vie professionnelle et sociale au Québec (Amireault et Lussier, 2008). Donc, ce manque d'interaction avec les membres de la société québécoise complexifie leur intégration en français.

Aussi, Montréal est une ville bilingue où le français et l'anglais se parlent de façon mixte. Ce bilinguisme empêche les nouveaux immigrants de pouvoir comprendre le sens de beaucoup de mots ou de phrases qui s'échangent en français. Donc, ils considèrent que ce bilinguisme rend

plus difficile l'apprentissage du français. De même, le français est le principal marqueur culturel associé aux Québécois francophones (Lussier et Amireault, 2008). Il importe d'ailleurs de souligner son rôle primordial sur l'intégration linguistique des immigrants (Amireault, 2011; Lussier et Amireault, 2008; MICC, 1990).

5.2 Contacts avec la société d'accueil et apprentissage de la langue

Grâce aux notions de base apprises dans leurs cours de français (ex : comment s'acheter de la nourriture ou des vêtements), tous les participants parlent davantage en français dans leur vie quotidienne que lors de leur arrivée au Québec. Ces résultats concordent avec les résultats de l'étude d'Amireault (2007) ainsi que celle de Calinon (2009) liés à l'utilisation de la langue française par les immigrants lors de leurs fréquentations sociales. En fait, la très grande majorité des participants parlaient très peu français à leur arrivée au Québec. Par contre, à l'aide du contenu de leurs cours de français, ils ont gagné de la confiance en eux pour entrer davantage en interaction avec les francophones, mais ces contacts demeurent dans la sphère publique. D'après les participants de notre étude, apprendre le français en classe, un contexte fermé, ne leur permet pas d'avoir de contacts personnels avec les Québécois. Les résultats de l'étude d'Amireault et Lussier (2008) ont démontré la même tendance en ce qui concerne les expériences informelles d'apprentissage du français recherchées par les immigrants adultes au Québec: « Outre les cours de français, la plupart des participants mentionnent clairement qu'ils recherchent avant tout des expériences d'apprentissage de nature informelle, c'est-à-dire des expériences d'apprentissage des formes de la langue dans la vie de tous les jours, et basées sur des contacts personnels avec les Québécois francophones » (p.30).

De plus, les participants soulignent que le Québec est francophone, donc ils trouvent tout à fait naturel de parler plus en français qu'en persan au quotidien. Cependant, ils relèvent que le français qu'on leur enseigne en classe est différent de celui qui s'utilise en société, ce qui fait qu'ils éprouvent encore des difficultés au niveau de la compréhension orale lors de leurs interactions avec les francophones. Cela évoque l'importance du rôle du vernaculaire dans les activités d'écoute des cours de francisation au Québec (Veilleux, 2012). En fait, 70% des enseignants en francisation de l'étude de Veilleux, intitulée *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la*

compréhension orale, sont pour la nécessité de l'enseignement d'une variété plus familière du français parlé au Québec ce qui contribue au développement de la compétence de la compréhension orale chez les apprenants adultes au Québec.

Aussi, l'étude de Boucher (2012) traite de l'influence des registres familiers du français parlé au Québec sur la compréhension orale des apprenants immigrants adultes finissant la francisation. Les résultats de son étude démontrent qu'en présence de variantes linguistiques en français parlé au Québec, la compréhension orale des apprenants diminue : « Les résultats des étudiants aux tests portant sur des textes de registre familier sont significativement plus bas que ceux obtenus aux tests portant sur des textes de registre neutre » (p. 49).

De plus, nos participants se sont référés à l'utilisation du français à la bibliothèque, dans le métro ou dans d'autres endroits publics afin de se donner plus de chances de s'améliorer en français. Cela étaye le concept de l'*apprentissage situé* de Lave et Wenger (1991), qui fait référence à l'apprentissage qui se réalise dans le même contexte authentique que l'utilisation de la langue. Selon ces deux chercheurs, l'*apprentissage situé* se réalise à travers la participation de l'apprenant dans ses activités quotidiennes au sein de la société. Ces mêmes chercheurs affirment que l'*apprentissage situé* est une partie intégrante et inséparable de la pratique sociale de la performance des apprenants en langue en tant que nouveaux arrivants dans une communauté donnée. En fait, l'apprentissage ne se limite pas au contexte fermé des salles des cours. Lave et Wenger (1991) considèrent les apprenants en langue seconde comme les membres d'une communauté socialement constituée et croient que l'apprentissage d'une langue est inséparable de la pratique sociale. Cela rappelle ce que nos apprenants ont mentionné par rapport à l'importance des opportunités de pratique du français à l'extérieur des salles de cours pour arriver à mieux apprendre le français. Ces mêmes chercheurs expliquent donc que l'apprentissage se fait à travers la socialisation.

Toujours en lien avec la pratique sociale d'une langue cible, Norton et Toohey (2001) ajoutent que l'apprentissage des langues n'est pas un processus individuel et progressif d'internalisation d'un ensemble neutre de règles. Autrement dit, les apprenants en langue ont besoin de négocier la langue en tant que pratique sociale; ils ont besoin de comprendre les pratiques des communautés avec lesquelles ils interagissent. Concernant le fait de négocier une langue seconde en contexte

social, les participants de notre étude affirment qu'à travers leurs interactions avec les Québécois, ils en apprennent davantage sur les différences entre le français enseigné en classe et celui qui s'utilise au niveau social. Par exemple, Arash ajoute qu'il existe toujours des opportunités d'apprentissage du français pour lui dans ses interactions avec les locuteurs québécois. En ce sens, Norton (2000) précise aussi que l'interaction avec les locuteurs de la langue cible est une condition désirable dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde chez les apprenants adultes.

Aussi, les participants de notre étude confirment que les Québécois sont très gentils; lorsqu'ils leur posent une question, ils prennent le temps de les écouter, et parfois, ils corrigent même leurs erreurs pour les aider à mieux parler en français. Ces résultats diffèrent des résultats de la recherche de Norton Peirce (1995) concernant la présence des relations de pouvoir qui empêchaient les apprenantes immigrantes adultes à s'exprimer en anglais au tout début de leur apprentissage de l'anglais face aux locuteurs anglophones en Ontario. En effet, les participantes de l'étude de Norton Peirce (1995) se sentaient toutes très mal à l'aise à chaque fois qu'elles voulaient s'adresser à leur enseignant d'anglais ainsi qu'aux locuteurs anglophones pour lesquels elles avaient un certain degré de « particular symbolic or material investment » (Norton Peirce, 1995, p. 19), ce qui n'a pas été relevé par les participants de notre étude face aux Québécois francophones. Dans son étude, Norton Peirce (1995), utilise le terme « *pouvoir* » pour se référer aux relations socialement construites entre les individus et les institutions à travers lesquelles les ressources symboliques et matérielles sont produites et valorisées dans la société. Elle note aussi que la langue, l'éducation et l'amitié sont considérées comme des ressources symboliques tandis que les ressources matérielles s'associent plutôt à l'aspect matériel comme le travail ou le salaire des individus. Selon Norton Peirce (1993), les relations de pouvoir jouent un rôle très important dans les interactions sociales entre les apprenants de langue avec les locuteurs natifs de la langue cible. Par contre, selon les participants de notre étude, leurs interactions avec les locuteurs québécois demeurent très constructives afin de les aider à s'améliorer en langue française. Les participants n'ont pas évoqué de telles relations de pouvoir dans notre étude.

Aussi, la majorité des participants affirment que malgré des améliorations en français depuis leur arrivée au Québec, ils ont encore des lacunes importantes. En effet, le contenu de leurs cours de français ne leur permet pas d'entrer facilement en interaction avec les locuteurs francophones

pour tenter d'établir des relations d'amitié profondes, ce qui a été aussi indiqué dans l'étude d'Amireault (2007). Par contre, ils sont intéressés à se trouver des amis francophones afin de s'améliorer en français, surtout au niveau de la prononciation et des expressions québécoises, ce qui a également été découvert par Amireault et Lussier (2008) par rapport à l'intérêt d'apprenants immigrants adultes à avoir des contacts plus personnels avec les Québécois francophones : « la plupart ont mentionné que des contacts plus personnels leur permettraient de pratiquer le français avec un francophone, de mieux comprendre la culture québécoise et de mieux s'intégrer » (p.30).

De même, le fait que les apprenants de notre étude soient intéressés à se faire des contacts avec des francophones pour s'améliorer en français corrobore les données de l'étude de Norton Peirce (1995) : les participantes de cette étude, en apprentissage de l'anglais langue seconde en Ontario, voulaient toutes avoir davantage de contacts avec les Canadiens anglophones afin d'arriver à s'améliorer en anglais. En fait, selon cette même chercheuse, le fait d'entrer en interaction avec les locuteurs natifs d'une langue seconde permettrait aux apprenants immigrants adultes de s'améliorer dans la langue cible, ce qui pourrait par la suite leur permettre d'accéder aux ressources matérielles comme trouver un travail ainsi qu'aux ressources symboliques liées aux fins intégratives avec les locuteurs de la communauté cible. De plus, selon Norton Peirce (1993), avoir des contacts personnels avec les locuteurs d'une langue seconde permettrait aux apprenants adultes d'être plus exposés à la langue cible et de pouvoir l'utiliser en contexte social afin d'arriver à mieux la maîtriser.

En ce qui concerne la participation des apprenants aux activités culturelles et sociales associées à la culture québécoise, tous les répondants affirment avoir participé à des activités socioculturelles organisées par le biais de leurs cours de français. De plus, la majorité des participants ont participé à plusieurs festivals. Aussi, ils soulignent que connaître davantage les aspects socioculturels liés à la société québécoise les aide à faire des progrès en français. En réalité, les apprenants de notre étude affirment participer aux activités socioculturelles liées à la société québécoise pour se donner plus d'opportunités d'apprentissage du français à l'extérieur des cours de langue. Cela fait référence au concept de *l'investissement social* de Norton Peirce (1995) ainsi qu'au concept du *capital culturel* de Bourdieu (1977). En effet, pour nos participants, le fait de maîtriser le français est considéré comme un *capital culturel*, ce qui les amène à vouloir s'investir

en français au sein de la société québécoise. Autrement dit, participer aux différents festivals ainsi qu'aux activités socioculturelles organisées par leur cours de français les aide à acquérir des connaissances et à s'appropriier les normes sociales liées à la société québécoise. Donc, ils s'investissent socialement en français pour acquérir « a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital » (Norton, 2000, p. 10). En plus, Norton (2000) explique qu'en s'investissant socialement en langue seconde, les apprenants souhaiteraient avoir de bons retours par rapport à leur investissement, ce qui se manifeste également dans les énoncés de plusieurs de nos participants qui affirment qu'en participant aux activités socioculturelles, ils souhaitent arriver à s'améliorer en français.

Tous les participants ajoutent que lire des journaux ou regarder des films en français les aide à s'améliorer en français. Cela démontre le même point de convergence avec les résultats de l'étude d'Amireault (2007) par rapport à la préférence des participants à se perfectionner en français grâce aux médias, et ce surtout à l'aide des journaux et de la télévision. De plus, comme démarche à l'extérieur des cours de français, certains de nos participants précisent s'exprimer toujours en français à la bibliothèque ou avec l'enseignant de leur enfant à l'école. En effet, en s'exprimant en français dans ces deux endroits, ils souhaitent pouvoir pratiquer le français parlé au Québec. Cela justifie aussi le fait que les apprenants s'investissent socialement dans ces deux contextes pour arriver à pratiquer la langue française afin d'acquérir un large éventail de ressources symboliques liées à l'apprentissage du français, telles que l'éducation et l'amitié ainsi que les ressources matérielles qui vont chacune à leur tour augmenter la valeur de leur capital culturel (Norton, 2000).

Par contre, nos participants ajoutent qu'en raison de leur niveau débutant en français, ils ne sont pas encore en mesure d'aller à l'université ou de travailler, ce qui pourrait leur permettre de pratiquer davantage le français. L'analyse des verbatim a d'ailleurs révélé que la majorité des participants éprouvent encore des difficultés au niveau de la structure des phrases en français, de la compréhension de l'accent québécois et du débit rapide avec lequel les Québécois francophones s'expriment, ce qui les empêche de pouvoir entrer facilement en interaction avec les locuteurs natifs du français.

Enfin, la grande majorité des participants essaient de profiter au maximum des opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de français. Ils précisent également qu'au Québec, c'est en parlant en français qu'ils seront mieux acceptés par leur société d'accueil, ce qui a également été exploré par Amireault (2007) : « les participants considèrent qu'il est important d'étudier le français pour mieux communiquer avec les francophones du Québec, pour décrocher un meilleur emploi ainsi que pour se faire des amis francophones. Ces réponses démontrent l'importance du français pour l'emploi et pour l'intégration auprès des Québécois francophones » (p.196). La majorité de nos participants n'évitent jamais les opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de langue. Alors, l'investissement social des apprenants iraniens de notre étude à s'exprimer en français au sein de la société québécoise semble donc être lié à l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage du français, ce qui revient également aux résultats de différentes études (Norton Peirce, 1995 ; McKay et Wong, 1996 ; Amireault, 2007 ; Jaidev, 2011). Cependant, les participants de notre étude soulignent qu'il existe beaucoup de mots en français dont ils ne connaissent pas encore le sens. Alors, parfois, en raison de leurs lacunes en français, ils se sentent obligés de s'exprimer en anglais.

Bref, la majorité des participants confirment que le contenu enseigné dans leurs cours de français n'a pas été suffisant pour pouvoir tout comprendre d'une personne francophone qui leur parle en français au sein de la société québécoise. En réalité, la majorité des participants confirment qu'ils éprouvent encore des difficultés pour entrer en interaction avec les locuteurs francophones. Ils précisent également qu'il leur faudrait surtout se perfectionner au niveau de la compréhension orale ainsi qu'au niveau du lexique et des expressions québécoises.

5.3 Contribution des cours de français à l'intégration linguistique d'apprenants immigrants d'origine iranienne

La section D du protocole d'entrevue comprenait des questions traitant de la contribution des cours de français à l'intégration linguistique des répondants.

Selon tous les participants, le contenu de leurs cours de français a été utile pour leur permettre de mieux interagir en français. Grâce à leurs cours, ils ont appris des notions de base en français qu'ils utilisent très fréquemment dans la vie quotidienne (ex. mots, expressions, structure de

phrase). Ces résultats vont dans le même sens que les objectifs des cours de francisation déjà établis par le gouvernement du Québec. En fait, les cours de FLS du gouvernement du Québec visent à fournir aux nouveaux arrivants des compétences fonctionnelles en français pour leur permettre de mieux comprendre la société québécoise et de s'y intégrer. Effectivement, selon Calinon (2009), « la formation linguistique donnée aux immigrants doit faciliter et orienter leur intégration à la communauté linguistique francophone » (p. 3).

D'ailleurs, selon la très grande majorité de nos participants, les activités de compréhension et de production orales les ont amenés à se sentir plus à l'aise de s'exprimer en français et à se familiariser avec l'accent québécois. Il importe aussi de préciser certains éléments de phonétique indiqués dans le Programme-cadre susceptibles de donner aux apprenants adultes l'opportunité de se familiariser avec « les différents registres de la langue française parlée » (MICC, 2010, p.10) :

- Prononciation, en production orale ;
- Discrimination, en compréhension orale ;
- Prosodie, pour les deux compétences-production orale et compréhension orale.

En effet, au stade intermédiaire, la grande majorité des participants ont moins de difficulté à s'exprimer en français dans leur vie quotidienne que lors de leur arrivée au Québec. À cet effet, le MICC (2011) précise que « la capacité de communiquer en français, considérée comme le vecteur de l'apprentissage, est toujours prise en compte » (p. 7). De même, le fait que la majorité de nos participants affirment être capables de s'exprimer en français dans leur vie quotidienne au Québec pourrait se justifier par l'approche notionnelle-fonctionnelle utilisée dans les cours de français du MIDI visant à répondre aux besoins de la personne immigrante adulte face à la société québécoise et à développer sa « capacité à communiquer en français dans une grande diversité de situations et dans l'optique d'une intégration réussie » (MICC, 2011, p. 6).

En plus, la majorité des participants mentionnent avoir fait différentes sorties dans le cadre de leurs cours de français. Ces sorties leur donnaient l'opportunité de s'exprimer en français en contexte authentique. En effet, la possibilité de pratiquer le français dans la vie quotidienne est l'un des facteurs favorisant l'intégration linguistique des immigrants au Québec. Selon le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, « la motivation à apprendre la langue, le désir et la possibilité de la pratiquer dans la vie quotidienne » (MCCI, 1990a)

déterminent l'intégration linguistique. Autrement dit, les sorties leur permettaient de découvrir le sens et l'emploi exact de beaucoup de mots dans les contextes authentiques à l'extérieur des salles de cours. De plus, grâce aux ateliers de l'après-midi, les participants ont eu l'opportunité de réviser les notions traitées dans les cours de matin. Les apprenants affirment que les ateliers de l'après-midi complètent ce qu'ils apprennent dans les cours de grammaire. Selon les participants, chaque atelier créait des liens avec la société québécoise.

Cependant, la très grande majorité des répondants considèrent que le contenu des cours de français qu'ils ont suivis jusqu'ici n'a pas été suffisant pour qu'ils arrivent à s'intégrer en français dans la société québécoise. Ces apprenants mentionnent qu'ils ont notamment encore des difficultés au niveau de la production orale, ce qui les empêche de pouvoir s'exprimer en français dans l'ensemble de leurs interactions sociales. En réalité, pour nos participants, le français n'est pas encore la langue d'usage public, celle qui est la plus souvent parlée à l'extérieur de la maison (Lapierre-Vincent, 2004 ; Renaud, 2001). Néanmoins, ils mentionnent que lorsqu'on leur parle en français, ils comprennent beaucoup plus que lors de leur arrivée au Québec. Maintenant, ils connaissent mieux la structure du français et lorsqu'une personne leur parle en français, ils comprennent l'idée générale de ses propos. Par contre, ils ont encore besoin de temps et de pratique pour s'améliorer en français, ce qui a aussi été précisé par Calinon (2009) : « le programme d'apprentissage des cours à temps plein est très dense et il apparaît que les témoins qui suivent ces cours n'ont pas le temps de mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans la salle de classe » (p. 226). En plus, selon cette chercheuse, « l'intégration est un processus lent, qui concerne l'être social » (p. 92).

Les participants ont aussi soulevé l'importance de l'aisance liée à l'intégration linguistique en langue seconde. Ils soulignent que pour être intégrés linguistiquement au Québec, il leur faut parler le français comme s'ils parlaient leur langue maternelle. En effet, ils confirment qu'au niveau de l'aisance et de la fluidité, ils ne sont pas encore intégrés en français. Ainsi, au stade intermédiaire, les participants éprouvent encore des difficultés à s'exprimer en français. De plus, les participants ajoutent que l'intégration linguistique est en étroite relation avec leur intégration professionnelle. Autrement dit, tant qu'ils ne trouveront pas d'emploi, ils ne se sentiront pas intégrés au niveau linguistique, ce qui fait référence à la position de Calinon (2009) par rapport au sens de l'intégration linguistique : l'intégration linguistique ne représente pas l'intégration «

dans » une langue, mais fait plutôt référence au « processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue » (p. 30). Cela démontre le fait que les facteurs culturels, sociaux et professionnels sont étroitement liés à l'intégration linguistique des individus. L'intégration linguistique est perçue en tant qu'un « élévateur des efforts, du désir, de la motivation, des potentialités des groupes immigrés ou des individus immigrants à s'intégrer » (Calinon, 2013, p. 32). L'intégration linguistique est également observable selon la maîtrise ainsi que l'utilisation de la langue en question dans différents contextes dans la société d'accueil.

Tous les participants affirment qu'une personne intégrée linguistiquement au Québec est une personne qui entre facilement en interaction avec les locuteurs francophones, qui vit quotidiennement en français, qui s'exprime avec de l'aisance en français. Ces résultats font référence au « rôle prédominant de la communication dans l'établissement de liens avec les membres de la société d'accueil » facilitant l'intégration linguistique des immigrants (Amireault, 2007, p. 108). Dans le même sens, pour Calinon (2009), l'intégration linguistique en français est aussi le fait d'utiliser le français dans les communications quotidiennes avec les membres de la société cible. Autrement dit, l'intégration linguistique réfère au taux d'utilisation d'une langue en question, bien évidemment la langue de la communauté cible dans différents contextes et situations de communication (Calinon, 2013 ; Calinon 2009 ; Amireault, 2007 ; Renaud, 2001 ; Piché, 2004).

Aussi, nos participants considèrent que l'intégration linguistique en français est le fait d'arriver à s'exprimer en français partout de façon compréhensible, de pouvoir entrer en interaction de manière appropriée, ce qui renvoie à la définition de l'intégration linguistique réussie de Calinon (2009), qui est une intégration qui se passe en français de manière exclusive:

Les connaissances linguistiques en français permettent d'interagir avec les membres de la société d'installation et, de manière corollaire, de s'approprier et de comprendre les contenus et les éléments socioculturels des rapports interpersonnels entre individus destinés à constituer une communauté intégrée (Calinon, 2009, p. 100)

D'ailleurs, dix participants sur onze ne se sentent pas encore intégrés en français au Québec. Le fait que les apprenants de notre étude ne se sentent pas encore intégrés pourrait se justifier par le facteur de la durée de la résidence (Piché, 2004; Lapierre-Vincent, 2004; Piché et Bélanger, 1995; Goldlust et Richmond, 1974), l'un des facteurs liés aux caractéristiques individuelles influant l'intégration linguistique des immigrants. D'ailleurs, Piché (2004), note que « l'intégration est un processus dynamique qui évolue dans le temps » (p. 13), ce qui nécessite des données longitudinales, comme dans le cas de l'étude de Renaud (2001). Alors, il est évident que le facteur de la durée de résidence constitue une importante limite de notre recherche, puisque nos participants étaient arrivés au Québec depuis moins d'un an lors de la passation de l'entrevue. Cela a toutefois permis d'explorer uniquement la perception d'apprenants immigrants du contenu de leurs cours de français langue seconde à Montréal en lien avec leur investissement social et leur intégration linguistique, et possiblement d'éviter l'influence des biais possibles comme le milieu de travail et le développement d'un réseau d'amis francophones, ayant chacun des impacts sur l'intégration linguistique des individus.

Pour tous les participants, il existe certainement un lien direct entre l'investissement social et l'intégration linguistique : ils affirment que plus on s'exprime dans une langue, plus on se sent à l'aise d'entrer en interaction, ce qui faciliterait l'intégration linguistique. Ces énoncés sont intimement liés à ce que Calinon (2009) précise sur l'influence de l'utilisation du français avec les membres de la société québécoise contribuant à l'intégration linguistique des immigrants. Par ailleurs, « le transfert vers la langue française est considéré par les Francophones comme un critère d'intégration » (Calinon, 2009, p. 99). De plus, il importe de souligner que l'intégration se fait à travers « un état de forte interdépendance ou cohérence entre les éléments ou bien des processus sociaux » (Richard, 2006, p. 627). En fait, l'intégration implique d'avoir des rôles sociaux, ce qui exigera de l'investissement de la part des individus.

Cependant, malgré qu'ils soient intéressés à entrer en interaction avec les gens de la société québécoise, les participants ne comprennent pas toujours les éléments culturels liés à la langue française au Québec, ce qui est susceptible de les empêcher de s'exprimer en français au sein de la société, donc de s'investir socialement en français. Cela pourrait influencer leur intégration linguistique en français. À ce niveau, Bhanji-Pitman (2009) parle de *la réciprocité de la culture*

et de la communication. Cette chercheuse note que l'incompréhension et les ruptures dans la communication pourraient se produire lorsque des personnes issues de cultures différentes se trouvent en contact. En effet, elle rappelle que la culture exerce une influence capitale sur le processus de communication dans les interactions humaines (Gohard-Radenkovic, 2004; Lustig et Koester, 1999; Samovar et Porter, 1991). Aussi, selon Durkheim (1893), mentionné dans Calinon (2009), les connaissances culturelles liées à une langue cible jouent un rôle important dans l'intégration linguistique des nouveaux immigrants, ce qui n'a pas encore été le cas des participants de notre étude. Effectivement, leur méconnaissance des aspects culturels liés à la société du Québec semble nuire à leur intégration linguistique. Certains d'entre eux soulignent que pour s'intégrer dans une langue, il faut d'abord entrer sur le marché du travail ou dans un contexte universitaire, et ce afin de pratiquer socialement une langue cible de façon authentique. Alors, d'après nos participants, le fait de s'exprimer en français au travail ou à l'université les aiderait à s'intégrer linguistiquement. Cela renvoie au lien existant entre l'investissement social et l'intégration linguistique : « l'intégration se réalise à travers une insertion économique, la fréquentation des institutions de la société francophone d'accueil, la qualité des relations interpersonnelles entre les immigrants et les membres de la société d'accueil » (Calinon, 2009, p. 94-95). De plus, les participants affirment que tant qu'ils ne seront pas obligés de s'exprimer dans une langue cible, ils ne seront pas intégrés linguistiquement. En fait, les participants de notre étude mentionnent l'importance d'entrer sur le marché du travail afin de pouvoir s'intégrer linguistiquement plus rapidement. L'influence du travail dans la société québécoise sur l'intégration des immigrants a également été élaborée par divers chercheurs, dont Piché (2004), Lapierre-Vincent (2004) et Piché et Bélanger (1995). Selon Piché (2004) :

Tout le monde s'accorde pour dire que le milieu de travail influence de façon déterminante les conditions d'insertion dans les diverses sphères de la société québécoise. Il constitue souvent le lieu privilégié de contacts avec les Québécois francophones (Deschamps, 1995). Dans la mesure où certains secteurs de travail exigent la connaissance du français /et ou de l'anglais au départ, cela confère au milieu de travail une influence considérable sur l'orientation linguistique des immigrants (Piché, 2004, p. 14).

L'étude a également interrogé les participants sur ce qu'ils trouveraient pertinent à ajouter pour bonifier les cours de francisation en vue de faciliter l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec. Comme suggestions, nos participants se sont d'abord référés à la nécessité d'opportunités d'interaction avec les locuteurs québécois, pour que les apprenants immigrants arrivent à pratiquer les notions de grammaire et de vocabulaire en contexte réel. Les participants de l'étude d'Amireault (2007) avaient aussi précisé que les contacts plus personnels avec des Québécois francophones leur permettraient de pratiquer le français, « de mieux comprendre la culture québécoise et de mieux s'intégrer » (p. 268). De même, nos participants affirment que ces opportunités d'interaction à l'extérieur des salles de cours leur permettraient de se familiariser avec plus d'expressions québécoises. En ce sens, Amireault (2007) note que les « contacts plus personnels avec les Québécois pourraient les aider à ajuster leur langue pour parler de façon moins formelle et être mieux compris au Québec, un but que la majorité des participants désirent atteindre » (p. 272). De plus, selon nos participants, il serait souhaitable d'ajouter des sorties dans des musées de Montréal pour leur donner la chance d'apprendre sur la culture et l'histoire du Québec. Aussi, les participants mentionnent que le contenu lié aux aspects socioculturels du Québec a été intéressant, quoique très limité. En effet, ils mentionnent avoir besoin de plus d'ateliers leur permettant de découvrir leur société d'accueil. De même, pour ceux qui ont des enfants, il serait très intéressant de leur enseigner les expressions liées au système scolaire.

CONCLUSION

Le présent chapitre expose une synthèse des résultats qui nous ont permis de répondre à notre question de recherche. Nous présentons aussi les forces et les limites liées à l'étude. Également, sont présentées les recommandations qui nous semblent pertinentes, telles que soulignées par nos participants. Puis, des pistes de futures recherches s'ajoutent afin d'approfondir les questionnements qui demeurent à la suite de cette recherche, ce qui pourrait contribuer au développement du contenu de cours de français langue seconde répondant mieux aux besoins sociolinguistiques d'apprenants immigrants adultes au Québec.

6.1 Résumé

Dans le cadre de notre étude, nous avons eu l'opportunité d'interviewer onze apprenants immigrants adultes d'origine iranienne nouvellement arrivés au Québec. Ils nous ont notamment parlé de leurs interactions en français avec les locuteurs francophones du Québec, de leur investissement social ainsi que de leur intégration linguistique en français au Québec, ce qui nous a permis d'avancer des pistes de réponses à notre question de recherche: Quelle est la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique?

Il apparaît que pour nos participants, tous récemment immigrés au Québec, les notions de base apprises dans les cours de français du MIDI les ont aidés à se sentir plus à l'aise de s'exprimer en français au Québec. Ce résultat est similaire à ceux d'Amireault (2007). En fait, tous les participants de notre étude affirment parler plus en français dans leur vie quotidienne que lors de leur arrivée au Québec. D'ailleurs, la majorité d'entre eux affirment ne plus avoir peur d'entrer en interaction en français avec les locuteurs québécois. En effet, la plupart du temps, les locuteurs québécois corrigent même leurs erreurs, ce qui les aide à s'améliorer en français. Cela concorde avec les énoncés des participants de l'étude d'Amireault (2007).

Montréal est une ville bilingue. Par contre, grâce au statut officiel du français ainsi qu'à la présence de la communauté francophone qui y réside, elle reste encore une ville idéale pour pratiquer le français. De plus, nos participants soulignent que pour être mieux servis au Québec, il faut surtout s'exprimer en français, la langue officielle parlée au Québec (Amireault, 2013; Amireault, 2011; Amireault, 2007; MICC, 2010; Amireault et Lussier, 2008; MCCI, 1990). De

même, nos participants précisent tous la nécessité de fréquenter des amis québécois afin de se donner l'opportunité de mieux comprendre l'accent québécois ainsi que le français parlé à l'extérieur des salles de cours (Amireault, 2007; Amireault et Lussier, 2008), ce qui renvoie aussi au concept de *l'apprentissage situé* de Lave et Wenger (1991) mettant en exergue l'aspect inséparable de la pratique sociale (Lussier, 2008; Norton, 2000; Norton et Toohey, 2001) et de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, pour l'instant, leur niveau intermédiaire ne leur permet pas de tisser des liens plus personnels avec les Québécois francophones.

Aussi, la très grande majorité de nos participants n'évitent jamais les opportunités de pratique du français à l'extérieur des cours de langue. En effet, ils essaient d'en profiter au maximum, car ils assument qu'il existe toujours un lien direct entre *l'investissement social* (Norton Peirce, 1993, Norton, 2000) et l'intégration linguistique dans une langue cible, ce qui les aide en même temps à mieux maîtriser le français en tant que *capital culturel* (Bourdieu, 1977). Alors, ces résultats nous permettent de souligner que l'investissement social des apprenants iraniens adultes de notre étude à s'exprimer en français au sein de la société québécoise semble être lié à l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage du français, ce qui revient également aux résultats de différentes études (Norton Peirce, 1995 ; McKay et Wong, 1996 ; Amireault, 2007 ; Jaidev, 2011).

Par contre, nos participants considèrent tous que le contenu ainsi que la durée des cours de français qu'ils ont suivis jusqu'à maintenant au Québec, ne semble pas être suffisants pour assurer leur intégration linguistique en français dans leur société d'accueil. En fait, ils ont majoritairement des difficultés au niveau de la compréhension orale, ce qui démontre la nécessité de l'enseignement d'une variété plus familière du français québécois, afin de les aider dans leurs interactions avec les locuteurs québécois à l'extérieur des salles de cours (Veilleux, 2012; Boucher, 2012). Par ailleurs, pour ceux qui ont des enfants, il serait souhaitable d'apprendre des mots et des expressions liés à l'école. Aussi, en raison de leur niveau relativement débutant en français, nos participants n'ont pas encore eu l'opportunité de participer activement à leur vie professionnelle ni sociale au Québec (Amireault, 2007; Amireault et Lussier, 2008). Autrement dit, pour tous nos participants, avoir un travail au Québec ainsi qu'un réseau social jouent un rôle très important dans leur intégration linguistique en français au Québec (Pagé et Lamarre, 2011; Calinon, 2009; Amireault, 2007; Piché, 2004; Lapierre-Vincent, 2004; Renaud, 2001; Piché et Bélanger, 1995).

En ce qui concerne les suggestions de nos participants concernant le contenu des cours de francisation pour faciliter leur intégration linguistique au Québec, mentionnons d'abord la nécessité d'avoir des opportunités d'interaction avec des locuteurs québécois. Cela leur donnerait la chance de pratiquer les notions de grammaire et de vocabulaire en contexte réel. De même, ces opportunités d'interaction leur permettraient de se familiariser avec plus d'expressions québécoises, de pratiquer le français, « de mieux comprendre la culture québécoise et de mieux s'intégrer » (Amireault, 2007, p. 268). En effet, le désir de vouloir avoir des contacts plus personnels avec des Québécois pour apprendre le français informel nous laisse croire que les cours de français ne leur donnent pas assez d'opportunités de pratique informelle. De plus, d'après nos participants, plus de sorties culturelles, notamment aux musées de Montréal leur donnerait la chance d'en apprendre davantage sur la culture et l'histoire du Québec. Aussi, les participants mentionnent avoir besoin d'en connaître davantage sur les aspects socioculturels de la société québécoise.

6.2 Forces et limites

La première limite de cette étude est le « désir de plaire » (Gaudreau, 2011, p. 92). En effet, lorsque les participants se savent soustraits à l'expérimentation, ils peuvent modifier leurs réponses en tentant de plaire à la personne qui mène l'entrevue. De plus, l'étude a seulement interrogé onze apprenants immigrants adultes d'origine iranienne, donc il est difficile de généraliser les résultats de l'enquête à l'ensemble des apprenants immigrants iraniens en apprentissage du français à Montréal en raison de la taille relativement petite de l'échantillon. Par contre, le fait d'avoir choisi un public homogène d'apprenants immigrants d'origine iranienne nous a permis d'explorer les points de vue partagés par notre public d'apprenants.

Notre étude visait à découvrir la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Une question importante qui pourrait se poser est ainsi le fait de voir si la durée relativement courte des cours de français suivis par les apprenants immigrants iraniens adultes de notre étude à Montréal (environ quatre mois pour les apprenants du stade 1 et deux mois, lors de la passation de l'entrevue, pour ces mêmes apprenants du stade 2) a pu fournir à ce public d'apprenants les outils nécessaires pour qu'ils puissent s'intégrer linguistiquement à Montréal

tout en s'investissant au niveau social. Il s'agit là assurément d'une limite importante de notre étude, et nous en sommes totalement consciente. Alors, pour combler cette lacune, une étude longitudinale aurait permis de mieux apprécier les différentes étapes de leur intégration.

Aussi, afin d'avoir un public d'apprenants homogène au niveau de la maîtrise langagière, l'étude a seulement ciblé les apprenants de stade intermédiaire, mais il importe de tenir compte du fait qu'il y a tout de même beaucoup de variation à l'intérieur d'un niveau visé, ce qui constitue une autre limite inhérente à cette étude.

Il est aussi important d'ajouter que l'étude actuelle a visé spécialement les apprenants immigrants iraniens adultes de niveau 5 et 6 du stade intermédiaire du Programme-cadre du français pour les personnes immigrantes adultes au Québec qui étaient au Québec depuis moins d'un an, afin de restreindre les biais possibles comme ceux du milieu de travail ou le fait d'avoir un important réseau d'amis francophones, ayant chacun des effets probables sur leur intégration linguistique. Cela nous a permis par conséquent d'avoir la possibilité d'isoler le plus possible l'influence des cours de français qu'ils ont suivis jusqu'à maintenant à Montréal, sur leur investissement social et leur intégration linguistique, selon leur perception.

6.3 Recommandations

À la lumière des résultats obtenus, il serait enrichissant d'aborder les recommandations qui nous paraissent pertinentes à l'investissement social et l'intégration linguistique des apprenants immigrants adultes nouvellement arrivés au Québec. Avant tout, les résultats suggèrent la nécessité d'offrir des opportunités de pratique du français à l'extérieur des salles de cours, ce qui permettrait aux apprenants immigrants adultes de se familiariser avec la version informelle du français parlé au Québec. Cela les aiderait également à mieux mener leur vie quotidienne en français au sein de la société québécoise. En effet, les participants de notre étude ont souligné la différence qu'ils constatent entre le français enseigné en classe par rapport à celui qui se parle en société, ce qui leur cause des difficultés considérables au niveau de la compréhension orale. Nous croyons donc qu'ajouter davantage de contenu concernant le français parlé au Québec au programme des cours de français langue seconde du MIDI pourrait donner plus de confiance aux apprenants immigrants adultes pour entrer en interaction avec les Québécois francophones.

D'après nos participants, il serait aussi souhaitable de fournir aux apprenants davantage d'éléments liés aux aspects socioculturels de la culture québécoise. Pour ces apprenants, la méconnaissance des aspects culturels du Québec les empêche d'entrer facilement en interaction avec les Québécois francophones, ce qui aurait possiblement des effets négatifs sur leur investissement social et leur intégration linguistique au Québec. Cela démontre aussi la nécessité de l'enseignement de plus d'aspects liés à la culture du Québec dans les cours de français destinés aux apprenants immigrants adultes. En fait, nos participants se réfèrent au lien étroit entre la langue et la culture. Alors, selon eux, pour pouvoir entrer plus facilement en interaction avec les Québécois francophones, il leur faudrait d'abord mieux connaître la culture québécoise. À cet effet, les ateliers de l'après-midi des cours de français pourraient sans doute constituer un espace privilégié afin de transmettre davantage d'éléments d'ordre social ou culturel.

6.4 Pistes de recherches futures

Les résultats de cette étude suggèrent plusieurs pistes de recherche futures. Cette étude nous a permis d'explorer la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Tout d'abord, il serait particulièrement intéressant de reproduire cette recherche avec un nombre d'apprenants iraniens adultes beaucoup plus élevé afin d'obtenir un portrait plus global et affiné de la situation. En complémentarité avec les présents résultats, une autre piste serait d'effectuer la même étude avec des apprenants d'autres origines culturelles avec un échantillon égal de participants (ex. des apprenants chinois, arabes, russes) ayant une langue maternelle autre que le persan et de comparer les résultats afin d'explorer leurs propres défis face à la même question de recherche. Comme dernière piste de recherche, tel que mentionné par Amireault (2007), il serait important de viser aussi les autres populations d'immigrants établis dans d'autres villes plus francophones du Québec comme Québec, Trois-Rivières ou Sherbrooke. À titre de rappel, pour certains de nos participants, le contexte bilingue de Montréal semble ralentir leur apprentissage du français et ils croient que leur intégration linguistique en français à l'extérieur du contexte bilingue de Montréal se réaliserait plus rapidement. Finalement, ces comparaisons entre les différents échantillons nous fourniraient possiblement des résultats plus variés. Ces études pourraient contribuer à une meilleure planification du contenu du Programme-cadre de français destiné aux personnes immigrantes adultes au Québec en ce qui concerne les

outils linguistiques, socioculturels ainsi que les valeurs communes liées à la société québécoise, des éléments au cœur de l'investissement social et de l'intégration linguistique d'immigrants en apprentissage du français. En ce qui concerne les contacts avec la société d'accueil, la courte période pendant laquelle les participants ont suivi leurs cours de français au Québec est susceptible d'avoir influencé les contacts très limités de ces apprenants avec les locuteurs francophones de leur société d'accueil. Cette période très courte limite également la portée des résultats. Une étude longitudinale avec les mêmes apprenants apporterait sans doute des données intéressantes et complémentaires sur cet aspect. Il serait donc pertinent d'effectuer une étude longitudinale pour mieux apprécier l'évolution de la perception de ces apprenants de leurs cours de français langue seconde à Montréal, en lien à la fois avec leur investissement social et leur intégration linguistique, au fil de leur apprentissage du français (ex. deux ou trois passations d'entrevue).

ANNEXE A
PROTOCOLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

A) Informations générales

1. Pouvez-vous vous présenter :
 - 1.1. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec?
 - 1.2. Quelles langues parlez-vous? (Langue maternelle et autres)
 - 1.3. Pourquoi avez-vous choisi d'immigrer au Québec?
 - 1.4. Avez-vous immigré seul(e) ou avec la famille au Québec?
 - 1.5. Avez-vous des enfants?
 - 1.6. Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à cette entrevue?

B) L'utilisation des différentes langues

2. Parlez-moi de votre utilisation des différentes langues que vous connaissez (le persan? le français et l'anglais)? Dans quelles occasions et avec qui vous les utilisez?
3. Parlez-vous français quand vous êtes arrivé(e) au Québec? (Amireault, 2007)

C) Contacts avec la société d'accueil : (l'investissement social et l'apprentissage de la langue)

4. Avez-vous autant, moins ou plus de contacts avec les francophones que lors de votre arrivée au Québec? Pourquoi ? Quelle est la nature de vos contacts avec les francophones ? (Amireault, 2007)
5. Cherchez-vous à vous faire des amis francophones? Comment? Avez-vous des amis francophones? (Amireault, 2007)
6. Participez-vous à des activités culturelles et ou sociales associées à la culture québécoise francophone? Si oui, lesquelles ? (Ex : lecture, cinéma, bibliothèque, équipe de sport, etc). Écoutez-vous la télévision, la radio en français? À quelle fréquence ? (Amireault, 2007)
7. Qu'est-ce que vous faites comme activités ou démarches à l'extérieur de vos cours de langue au niveau social afin de vous améliorer en français? (Jaidev, 2011)
8. Décrivez vos expériences personnelles de pratique de français avec les locuteurs natifs du français en dehors de vos cours de français.
 - Qu'est-ce que vous trouvez difficile dans vos interactions en français au niveau social?
 - Est-ce que vous avez confiance en vous (vous vous sentez à l'aise) lorsque vous communiquez en français avec les locuteurs natifs de français? Sinon, pourquoi? Justifiez vos réponses (Jaidev, 2011).

9. Comment est-ce que vous profitez des opportunités de pratique du français (socialement structurées) à l'extérieur des cours de langue face aux locuteurs québécois? (Norton Peirce, 1995)
Sous-questions :

9.1 Quelles sont ces opportunités? Donnez-moi des exemples.

9.2 Comment est-ce que vous réagissiez face à ces opportunités? Vous sentez-vous à l'aise ou avez-vous plutôt des difficultés?

9.3 Est-ce que vous évitez ces opportunités de pratique du français?

D) La contribution des cours de français à l'intégration linguistique d'apprenants immigrants d'origine iranienne

10. Vous vivez des expériences et développez des compétences langagières en français. Comment les cours de français et les expériences de la vie quotidienne vous permettent-ils de mieux interagir en français? Êtes-vous plus à l'aise en français qu'à votre arrivée au Québec? Si oui Pourquoi? Si non, pourquoi? (Amireault, 2007).

11. Quels étaient les aspects traités dans vos cours de français qui vous ont permis de vous intégrer mieux au niveau linguistique en français?

12. Vous sentez-vous intégré/e linguistiquement à la société québécoise? Oui? Non? Pourquoi? (Amireault, 2007)

13. Que signifie pour vous « s'intégrer linguistiquement » dans une langue cible (ex : le français au Québec)?

14. Si vous vous sentez intégré linguistiquement en français, est-ce que cela veut dire que vous vous investissez plus au niveau social?

Selon vous, est-ce qu'il existe un lien direct entre l'intégration linguistique et l'investissement social? Expliquez vos réponses.

15. Quelles seraient vos suggestions pour le contenu des cours de francisation afin de faciliter de plus en plus l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec?

J'aimerais vous remercier de votre participation. Votre aide est très précieuse pour cette étude.

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

La perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Niloufar Ataeepour

Programme d'enseignement : Maîtrise en didactique des langues

Adresse courriel : ataeepour.niloufar@courrier.uqam.ca

Téléphone : 438-998-6569

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à découvrir la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Valérie Amireault, professeure au département de Didactique des langues à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2077 ou par courriel à l'adresse suivante : amireault.valerie@uqam.ca

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à répondre à un protocole d'entrevue individuelle, qui vous demandera de répondre à plusieurs questions qui sont principalement organisées autour des trois concepts suivants: l'utilisation des différentes langues, l'investissement social et l'intégration linguistique. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de

français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique.

En termes de retombées, cette étude pourra permettre de mieux identifier la perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique et éventuellement suggérer des modifications au contenu des cours de français langue seconde inspiré du Programme-cadre de français destiné aux personnes immigrantes adultes au Québec. Cela pourra faire en sorte que les cours de français puissent aider les apprenants de façon plus spécifique dans leur investissement social et aussi dans leur intégration linguistique lors de leurs interactions avec les locuteurs du français en dehors des cours de langue. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience d'immigration que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la responsable du projet (Niloufar Ataeepour) et sa directrice de recherche (Mme Valérie Amireault), auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) à

la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet (ataeepour.niloufar@courrier.uqam.ca) pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université du Québec à Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 987-3151 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées

Adresse courriel :

Téléphone :

ANNEXE C

Exemple de la procédure d'analyse qualitative inductive réalisée

<p>Verbatim de trois participants comme exemple lié à la question visée :</p> <p style="text-align: center;">Que signifie pour vous s'intégrer linguistiquement dans une langue cible (ex : le français au Québec)?</p>	<p style="text-align: center;">Identification des thèmes/catégories émergents selon l'analyse qualitative inductive effectuée par la chercheure-étudiante, spécifiquement reliés à l'objectif de recherche</p>
<p><u>Participant 1 :</u> <u>Intégration linguistique selon moi, c'est lorsque j'arrive à entrer très facilement en interaction avec les locuteurs francophones (1). De pouvoir faire toute ma vie quotidienne en français (1), de parler avec de l'aisance (1). D'arriver à penser en français avant de parler en français (1). De ne pas penser en persan et non plus de traduire d'abord du persan au français pour pouvoir parler en français (1). De pouvoir parler de façon spontanée (1), d'être plutôt en contact avec les Québécois qu'avec les immigrants (3) et de pouvoir entrer assez facilement en interaction avec les Québécois eux-mêmes (1).</u></p> <p><u>Participant 2 :</u> <u>Être capable de faire ses tâches quotidiennes en français (1), faire ses achats en français, aller à la pharmacie et visiter un médecin et arriver à lui parler à propos de ses douleurs en français (1). Dans tous ces cas, il faut que la personne soit capable de se faire comprendre en français et de comprendre la personne qui lui parle en français (2). Et de pouvoir parler de ses difficultés dans certains contextes, de pouvoir toujours donner son avis en français ou encore être capable d'aider quelqu'un dans la rue, indiquer l'adresse, en gros (1), être intégré veut dire que la personne soit en mesure de faire toute sa vie quotidienne en français (3) et</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilisation du français lors des interactions sociales 2. Compréhension générale de leurs interlocuteurs francophones 3. Facteurs liés à l'intégration linguistique selon nos participants

de comprendre ses collègues au travail (2).

Participant 3 :

Pouvoir mieux se communiquer (1), parler (1), comprendre (2), entrer en interaction (1), faire ses tâches quotidiennes en français, pouvoir aller au travail (1) : la langue est la clé principale (3), lorsque tu la parles couramment (3), tu peux même aller au travail (3), tu peux aller faire des achats en français (1), tu peux parler en français avec tes collègues du travail (1). Être intégré veut dire de bien connaître la culture cible (3) qui t'aide encore à mieux entrer en interaction avec les locuteurs natifs de la langue cible (1). Être intégré veut dire de savoir ce que les locuteurs natifs d'une langue cible aiment et de savoir aussi ce qu'ils n'aiment pas (3), de connaître tes droits en tant que citoyen comme par exemple dans le cas de louer un appartement (3). Quand tu es linguistiquement intégré, tu peux très facilement connaître les différentes conditions de louer un appartement (3), les différentes lois de la société cible (3), pouvoir se trouver des amis francophones à travers la langue cible et ses activités sociales (3), et en gros, il faut d'abord bien maîtriser la langue (3), afin de pouvoir comme connaître la culture et les autres traditions liées à ta société cible (3).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants: un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p.71-82). Paris: Éditions de l'Harmattan.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des immigrants*. Clé international.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. Thèse de doctorat. Université McGill.
- Amireault, V. (2011). Identity Construct of Adult Immigrants Learning French in Montréal. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 40(2), 61-74.
- Amireault, V. (2013). *L'importance du milieu de travail pour l'intégration linguistique des immigrants allophones*. Blogue Nexus, Ville de Montréal. Récupéré le 19 décembre de <http://www.emploiexus.com/2013/04/limportance-du-milieu-de-travail-pour-lintegration-linguistique-des-immigrants-allophones/>
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2013). La place de la compétence culturelle et interculturelle dans les programmes de formation linguistique des nouveaux arrivants au Québec. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*, 3, 65-77.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : Étude exploratoire*. Montréal, Office québécois de la langue française, Collection Langues et Sociétés, 45, 51 pages.
- Anadon, M. (éd.) avec la collaboration de M. L'Hostie (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Archibald, J. (2006). *Les mots de la discrimination*. Québec : Commission de la Culture, Assemblée nationale du Québec.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford : Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by MM Bakhtin*. University of Texas Press. Austin, TX.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Bhanji-Pitman, S. (2009). *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel au Québec*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bogdan, R. C. et S. K. Biklen (1982). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston : Allyn and Bacon Inc.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). Fonder l'avenir, Le temps de la conciliation, *Rapport de la Commission sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, Québec : Publications officielles du Gouvernement du Québec.
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-68.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London/Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Calinon, A.-S. (2007). Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Ont-ils une véritable valeur intégrative?, Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (p. 55- 71). Paris: Éditions de l'Harmattan.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal et Université de Franche-Comté.
- Calinon, A.-S. (2010). Les objectifs culturels de la formation linguistique pour immigrants au Québec : Perception et Réception, Dans D. Coste et Ph. Blanchet (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*. *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs (p. 129-148)
- Calinon, A.-S. (2013). « L'intégration linguistique en question », *Langue et société*, 2(144), 27-40.
- Carrier-Giasson, N. (2014). *Les expériences de francisation et d'intégration des personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay*. Document inédit.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de référence pour les langues*. Strasbourg : Didier.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.

Dadashzadeh, A. (2003). *L'intégration des iraniens de première génération : analyse comparée Montréal-Toronto*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Degenne, A et Forse, M. (1994), *Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie*. Paris : A. Colin.

Délégation générale à la langue française (2005). *L'intégration linguistique des immigrants adultes*. Séminaire international sur l'intégration des migrants adultes du 26-27 septembre 2005, Journées de Sèvres, Paris.

Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3e ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Deschamps, G., (1985). Étude longitudinale sur l'adaptation socio-économique des réfugiés indochinois au Québec : la deuxième année de séjour. Québec : Ministère des Communauté culturelles et de l'immigration, Cahier numéro 3.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Deslauriers, J. P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dorais, L., Pilon-Le, L., Quy Bong, N. et R. Kaley (1984). *Les Vietnamiens du Québec*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. et Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Z. et Ushioda E. (Eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Papers. □

Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*, Coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris : PUF (8^{ème} ed. 1967).

Eloy, J.-M., Landrecies, J., Carcassonne, M. et D. Blot (2003). *Français, picard, immigrations. Une enquête épilinguistique*. Paris : L'Harmattan.

Flinders, D. J. et G. E. Mills (éd) (1993). *Theory and Concepts in Qualitative Research. Perspectives from the Field*. New York : Teachers College Press.

Galisson, R. (1983). *La Suggestion dans l'enseignement*. Paris: Clé.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second-language learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25, (4), 211-220.

Gardner, R.C. (1989). Attitudes and Motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148.

Gardner, R.C. et Lambert, W.C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, M.A.: Newbury House.

Garson, J-P. et Thoreau, C., (1999). Typologie des migrations et analyse de l'intégration, Dans Dewitte, P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs* (p. 15-31). Paris : La Découverte.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec: Guérin éditeur.

Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2e éd.). Bern: Peter Lang.

Goldlust, J. et Richmond, A. (1974). A Multivariate Model of Immigrants Adaptation, *International Migration Review*, 8(2).193-225.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.

Hall, S. (éd.) (1997). *Représentation: Cultural representations and signifying practices*. London : Sage.

Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. In J. S. Phinney et M. Rotheram (Eds), *Children's ethnic socialization : pluralism and development* (pp. 180-200). London : Sage.

Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en science de l'éducation*. Rimouski (Québec) : Les Éditions de la Mer.

Lazar, I. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Paris : Edition du Conseil de l'Europe.

Jaidev, R. (2011). Investing in learning English: A case of three Saudi students in Singapore. *Reflections on English Language Teaching*, 10(1), 25-42.

Juillard, C. (1997). *Réseau social*, dans Moreau, M.-L. (1997), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions CRP.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI édition.

- Lambert, W.E. (1972). *Language, Psychology, and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Landry, R. et Allard, R. (1994). *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Lapierre-Vincent, N. (2004). L'intégration linguistique au Québec. Conseil supérieur de la langue française.
- Larsen-Freeman, D. (1991). An introduction to Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350.
- Larsen-Freeman, D. et Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York : Longman.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lightbown, P. et Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. □
- Lightbown, P. et Spada, N. (2006). *How Languages are learned*, 3rd edition. Oxford: *Oxford University Press*.
- Longpré, T. (2015). Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 62-72.
- Lustig, M. W. et Koester, J. (1999). *Intercultural competence interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). New York ; Don Mills, Ont.: Longman.
- Maftoon, P., Sarem, S. et Hamidi, H. (2012). A Closer Look at Different Aspects of Language Teaching/Learning and Learner Identity. *Theory and Practice in Language Studies* 2(6), 1160-1167.
- Malaby, T. (2006). Parlaying value : Capital in and beyond virtual words. *Games and culture*. 1(2), 141-162.
- McKay, S. L. et Wong, C-L. S. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577-608.
- McNamara, T. F. (1997). What do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses. *TESOL Quarterly*, 31(3), 561-567.
- McNamara, T.F. (1988). Language and social identity : Israelis abroad. Dans W.B. Gudykunst (Ed.), *Language and ethnic identity* (pp. 59-72). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (ancien MICC) (1991). *Portraits statistiques régionaux : Québec et ses régions, Recensement 1991, Données ethnoculturelles*, Coll. Statistiques et indicateurs n°9, Direction régionale des études, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (ancien MICC) (1994). *Programme général d'intégration linguistique*, Montréal, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Service du développement pédagogique, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles (ancien MICC) (1997). *Immigration et langue*, Coll. Statistiques et indications n°14, Direction régionale des études, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990b). *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles*, Document de réflexion et d'orientation, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005). *Rapport annuel de gestion. 2004-2005*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010). Service de francisation du MICC 2010-2011. Gouvernement du Québec. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-française/Service-francisation.pdf>. Site consulté le 01/12/10

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Direction des affaires publiques et des communications. Montréal, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012). *Plan stratégique 2012-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (2015). *Rapport annuel de gestion. 2006*. Gouvernement du Québec.

Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (ancien MICC) (1997). *Révision de l'offre de service: document de référence 1996-1997*, no 2.3.

Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (ancien MICC) (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussies des nouveaux arrivants et des non-francophones*. Groupe de travail externe sur la révision de l'offre de service en francisation.

Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (ancien MICC) (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs, pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec, Plan d'action 2004-2007*, mai 2004, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Namazi, V. (2010). *Les trajectoires de l'intégration professionnelle des immigrants iraniens travaillant comme chauffeurs de taxi à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Nguyen, H. et Plourde, F. (1997). *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal)*. Gouvernement du Québec : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Noels, K.A., Pon, G. et Clément, R. (1996). Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of language and social psychology*, 15(3), 246-264.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. Gender, ethnicity and educational change. London: Longman.

Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. Dans M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (p.159-171). New York: Longman.

Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language research. Dans K. Cadman et K. O'Regan (Eds.), *TESOL in context [special issue]*, 22-33.

Norton, B. (2011). The practice of theory in the language classroom. *Issues in Applied Linguistics* (special issues on linguistic Diversity in American Classrooms), 18(2), 171-180.

Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. Dans C. Chapelle (Ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.

Norton, B. et Toohey, K (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35(2), 307-322.

Norton Peirce, B. (1994). Using diaries in second language research and teaching. *English Quarterly*, 26(3), 22-29.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Norton Peirce, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.

Norton Peirce, B. (1993). *Social identity, investment, and language learning*. Unpublished doctoral dissertation. Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto, Canada.

Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 2 (3), 287-306.

Osguthorpe, R. T. (2006). *Learning that grows. Current developments in technology-assisted education*. Oxford : Oxford University Press.

Pagé, M. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Étude IRP. Centre Métropolis du Québec.

Pagé, M. et Lamarre, P. (2011). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal : Institut de recherches en politiques publiques.

Pavlenko, A. (2000). Second language learning as a participation and the reconstruction of selves. Dans J.P. Lantolf (ed). *Sociocultural theory and second language learning* (p. 155-178). Oxford : Oxford University Press.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12, 3-26.

Penkadur, K. et Penkadur, R. (1997). *Speak and Ye Shall Receive : Language, Knowledge as Human Capital*. Communication présentée lors de la Deuxième conférence nationale du Projet Metropolis, Montréal, 23-26 novembre.

Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale. *Diversité Urbaine, Cahiers du Groupe de recherche ethnicité et société*, 4(1), 7-22. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Piché, V. et Bélanger, L. (1995). *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*, Coll. Notes et documents n°5, Montréal : MAIICC

Pittway, D. S. (2004). Investment and Second Language Acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(4), 203-218.

Prévost, C. (2010). *De la médiation culturelle au rapprochement interculturel : l'expérience d'ateliers interculturels réunissant des immigrants en francisation et des Québécois au Cégep de Sainte-Foy, Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.

Québec (Conseil des relations interculturelles) (2004). *Au-delà des nombres : pour une véritable intégration: Mémoire présenté à la Commission de la culture sur la planification des niveaux d'immigration 2005-2007*, Montréal : Conseil des relations interculturelles, 352.

Québec (Gouvernement du) (1996). *Le français, langue commune : Enjeu de la société québécoise : bilan de la situation de la langue française au Québec en 1995, Rapport du Comité*

interministériel sur la situation de la langue française, Ministère de la culture et des communications, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications.

Rampton, B. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.

Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*. New York: Longman.

Renaud, J. (2001). *Ils sont maintenant d'ici ! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Gouvernement du Québec : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Richard, J. L. (2006). « Intégration », Dans Mesure, S., et Savidan, P. (dir) (2006), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF (p. 791).

Samovar, L. A et Porter, R. E. (1991). *Communication between cultures*. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Saussure, F. de (1966). *Course in general linguistics*. (W. Baskin, trans. 1916). New York: McGraw-Hill.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* 5^e édition. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Serré, P. (2003). Portrait d'une langue seconde : le français comme langue de travail au Québec au recensement de 2001, *L'Action nationale, Ligue d'action nationale*, 93(7), 111-144.

St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.

Strauss, A. L. et J. Corbin (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?* Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.

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). Université du Québec à Montréal.

Veltman, C. et Panneton, C., (1989). *L'intégration linguistique des immigrants allophones de la région métropolitaine de Montréal*. Actes du Séminaire scientifique sur les tendances migratoires

actuelles et l'insertion des migrants dans les pays de la francophonie, à Québec, (p. 319-334). Les Publications du Québec.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: ERPI.

Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). London: Blackwell.