

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PERCEPTIONS D'APPRENANT·E·S IMMIGRANT·E·S ADULTES À
L'ÉGARD D'ACTIVITÉS INTERCULTURELLES RÉALISÉES DANS UNE
CLASSE DE FRANCISATION

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

PAR
MAUDE FAUTEUX

DÉCEMBRE 2018

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

Réaliser ce programme de maîtrise et rédiger ce mémoire a été toute une aventure remplie d'accomplissements, d'épreuves, de doutes, de deuils et d'épanouissement personnel. Le mot maîtrise a pris tout son sens quand j'ai réalisé que cela ne représentait pas pour moi la maîtrise d'un sujet, mais plutôt la maîtrise de soi. Beaucoup de personnes m'ont accompagné dans cette réalisation et j'en suis grandement reconnaissante. Merci à toutes et à tous pour votre soutien!

D'abord, je tiens à remercier de tout mon cœur, ma directrice, Valérie Amireault, qui m'a guidée et soutenue tout au long de mon parcours. Je souhaite souligner sa patience, son écoute, sa compréhension, sa joie de vivre, son empathie et sa disponibilité. Ce fut un plaisir de travailler avec elle et d'échanger sur un sujet commun qui nous passionne : l'interculturel. Ses commentaires et corrections m'ont permis d'enrichir mes connaissances ainsi que d'avoir confiance en moi.

Également, j'aimerais remercier mes lectrices, Nathalie Lacelle et Daphnée Simard, qui m'ont permis de développer davantage mon argumentaire et de bonifier ce mémoire grâce à leurs recommandations.

De plus, ce projet n'aurait pas été possible sans la participation des apprenant-e-s immigrant-e-s adultes qui ont accepté de contribuer à cette étude en partageant leurs opinions et leur vécu. L'ouverture, la disponibilité et la flexibilité de leur enseignant a aussi facilité le terrain de recherche.

Plusieurs autres personnes m'ont apporté un soutien technique, moral et psychologique dans ce projet. Au risque d'oublier certaines personnes, j'ose en

nommer quelques-unes. Merci à Lorianne, Tania et Annie-Ko pour leurs conseils dans la création, l'adaptation et la mise à l'essai des activités interculturelles expérimentées dans ce projet. Merci à Sébastien, Émilie et Méralie du Collaboratoire ainsi que Jill du SCAD pour leur partage de savoirs à propos de l'analyse quantitative et/ou qualitative. Merci aux bibliothécaires et technicien-ne-s du laboratoire informatique de l'UQAM pour leur coup de pouce.

Merci aux retraites et aux séances de rédaction de Théssez-vous et de l'AECSED qui m'ont permis de rester disciplinée et motivée! Merci à tou-te-s mes collègues de rédaction pour l'entraide, la productivité et la rupture de l'isolement : Édith, Héloïse, Catherine, Samantha, Stéphanie, Marianne, Hélène, Geneviève et tou-te-s les autres thésard-e-s. Merci à Matthieu pour l'accès à son bureau du 6^e ciel de l'UQAM.

Merci à Philippe et Marie pour leur encadrement académique et le partage de stratégies de planification et de concentration. Merci à Claude et aux programmes SCORE et Korsa pour le développement de saines habitudes de vie, la méditation et le soutien psychologique.

Merci à mes parents, Chantal et André, et à toute ma famille pour leur amour et leur soutien inconditionnels. Merci à Audrey et à ma famille d'adoption ainsi qu'à Marion et à Nathanaëlle pour leur accueil, leur générosité et leur écoute. Merci à Laurent, Isabelle, Julie, Léo, Sandrine, Cédric, Francisco, Christiane, Marie-Claude, Paul, Amélie, Martine, Didier, Annie, Boris, Simon, Juan, Fabien, les collègues du deuxième cycle, les ami-e-s de ma coop et plusieurs autres. Merci de m'avoir soutenue et encouragée à persévérer, de m'avoir rendu des services, de m'avoir nourrie, d'avoir révisé ou traduit mon texte, bref de m'avoir épaulée à travers cette épopée!

DÉDICACE

À France et à mes parents

À tou-te-s les immigrant·e-s qui traversent les divers défis de l'intégration et de
l'altérité

Le pont est une frontière, avec la grâce et la malédiction de la frontière, où il arrive quelquefois qu'on ait des ailes plus grandes, mais coupées. Les gens d'une rive sont pleins de préjugés à l'égard de ceux de la rive opposée, alors qu'eux-mêmes paraissent à ces derniers souvent barbares et dangereux. Mais si on commence à aller et venir d'un bout à l'autre du pont, à aller d'une rive à l'autre jusqu'à ne plus bien savoir de quel côté on se trouve ni dans quel pays on est, on redevient bienveillant envers soi-même, et le monde nous plaît.

Claudio Magris

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	4
1.1 Dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues	4
1.2 Compétence de communication interculturelle dans les programmes-cadres d'enseignement	7
1.3 Représentations des enseignant-e-s à l'égard de la dimension interculturelle	9
1.4 Activités interculturelles visant le développement de la CCI.....	10
1.5 Perceptions des apprenant-e-s à l'égard d'activités interculturelles	11
1.6 Objectif général de recherche	13
1.7 Pertinence sociale et scientifique.....	14
CHAPITRE II Cadre théorique.....	16
2.1 Intégration en contexte de francisation.....	16
2.1.1 Stratégies d'acculturation	17
2.1.2 Dimensions de l'intégration.....	18
2.1.3 Intégration linguistique	19
2.1.4 Intégration économique ou professionnelle.....	20
2.1.5 Intégration socioculturelle (sociale et culturelle).....	22
2.2 Compétence de communication interculturelle (CCI).....	24

2.2.1	Origine de la CCI : redéfinition de la compétence de communication...	24
2.2.2	Compétence interculturelle : origine, définition et modèle	25
2.2.3	Compétence de communication interculturelle : définition, modèles et domaines de savoir	28
2.3	De la CCI aux activités interculturelles	32
2.3.1	Approche néo-essentialiste et approche cosmopolite critique	33
2.3.2	Démarche descriptive et informative ou démarche vers l'altérité	34
2.3.3	Activités culturelles priorisées par les enseignant-e-s de français langue seconde	36
2.3.4	Influence du programme et du matériel didactique sur la mise en œuvre d'activités pédagogiques.....	36
2.3.5	Activités interculturelles recensées.....	38
2.3.6	Activités interculturelles du projet de recherche	39
2.4	Représentations, attitudes, croyances et perceptions.....	40
2.4.1	Perceptions de la situation d'apprentissage	42
2.4.2	Perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles	44
2.4.3	Perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation	46
2.5	Objectifs spécifiques de recherche	49
CHAPITRE III Approche méthodologique		50
3.1	Type de recherche.....	50
3.2	Description des participant-e-s.....	52
3.2.1	Échantillonnage et recrutement	52
3.2.2	Caractéristiques des participant-e-s.....	55
3.3	Série d'activités interculturelles	57
3.3.1	Activité 1 : Le français, une langue à défendre?.....	58
3.3.2	Activité 2 : Quel genre d'égalité?.....	59
3.3.3	Activité 3 : Des droits pour tou-te-s!.....	60
3.3.4	Validation des activités interculturelles.....	61
3.4	Instruments d'enquête.....	62
3.4.1	Questionnaire sociodémographique.....	63
3.4.2	Questionnaire de rétroaction.....	63
3.4.3	Groupes de discussion	64
3.4.4	Journal de bord	66
3.4.5	Validation des instruments de recherche	67

3.5	Collecte de données	68
3.6	Méthodes d'analyse des données.....	71
3.6.1	Analyses statistiques	71
3.6.2	Analyse thématique.....	71
3.7	Considérations éthiques	74
3.8	Calendrier du projet de recherche.....	76
CHAPITRE IV Présentation des résultats		77
4.1	Résultats des questionnaires de rétroaction	77
4.1.1	Utilité pour l'apprentissage du français	78
4.1.2	Utilité pour l'intégration à la société d'accueil.....	84
4.1.3	Intérêt pour les activités interculturelles.....	93
4.2	Résultats de l'analyse thématique des groupes de discussion	104
4.2.1	Intérêt pour les activités interculturelles.....	104
4.2.1.1	Activités préférées	104
4.2.1.2	Similitudes et différences avec les activités habituelles	107
4.2.1.3	Sentiment par rapport aux activités interculturelles	108
4.2.1.4	Désir de faire plus ou moins d'activités interculturelles.....	112
4.2.2	Utilité pour l'apprentissage du français.....	113
4.2.2.1	Pratique du français grâce à la discussion (production orale)	113
4.2.2.2	Nouveau vocabulaire et entraide entre les participant-e-s.....	114
4.2.2.3	Rétroaction corrective de l'étudiante-chercheure	114
4.2.2.4	Compréhension orale	115
4.2.2.5	Limites des activités concernant l'utilité pour l'apprentissage du français.....	115
4.2.3	Utilité pour l'intégration à la société d'accueil.....	116
4.2.3.1	Définition de l'intégration selon les participant-e-s	116
4.2.3.2	Défis d'intégration vécus par les participant-e-s	119
4.2.3.3	Connaissances sur la société d'accueil	121
4.2.3.4	Sensibilisation culturelle.....	122
4.2.3.5	Compétence interculturelle	123
4.2.3.6	Limites concernant l'utilité des activités pour l'intégration à la société d'accueil.....	124
4.2.3.7	Suggestions de thèmes à aborder lors des activités interculturelles ...	124
4.3	Réponse aux objectifs spécifiques de recherche.....	126

4.3.1	Perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles	127
4.3.2	Perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français.....	128
4.3.3	Perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil.....	129
CHAPITRE V Discussion		131
5.1	Perceptions des apprenant-e-s	131
5.1.1	Perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles	132
5.1.2	Perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s à l'égard des cours de francisation	135
5.2	Activités interculturelles : un apprentissage linguistique et interculturel simultané	136
5.3	Aborder des sujets sensibles ou tabous en classe	138
5.4	Activités interculturelles adaptées aux besoins d'intégration des apprenant-e-s	140
5.5	Enseignant-e-s de francisation : de passeur-e-s à passerelles culturelles.....	141
5.5.1	Former les enseignant-e-s à devenir des médiateur-trice-s interculturel-le-s	143
5.5.2	Jumelages interculturels.....	145
5.5.3	Plate-forme collaborative.....	146
5.6	Limites de l'étude	147
5.7	Recommandations.....	149
CONCLUSION.....		151
ANNEXE A Tableau de définitions des concepts principaux		155
ANNEXE B Tableau comparatif des définitions de compétences, Van Ek (1993) et Byram (1997)		157
ANNEXE C Tableau comparatif des définitions de compétences, Van Ek (1993) et Byram (1997), version anglaise		159
ANNEXE D Modèle du processus de compétence interculturelle		161
ANNEXE E Modèle de compétence de communication interculturelle		162

ANNEXE F	Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011, p. 139)	163
ANNEXE G	Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011, p. 140)	164
ANNEXE H	Activité 1	165
ANNEXE I	Activité 2.....	171
ANNEXE J	Activité 3	176
ANNEXE K	Questionnaire sociodémographique	182
ANNEXE L	Questionnaire de rétroaction	184
ANNEXE M	Questionnaire d'entretien.....	186
APPENDICE A	Certificat d'approbation éthique du CERPE.....	188
APPENDICE B	Formulaire de consentement	189
APPENDICE C	Autorisation –SAGE Publications, inc.....	193
APPENDICE D	Autorisation – Channel View Publications ltd/Multilingual Matters	194
APPENDICE E	Autorisation des Services de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec	196
APPENDICE F	Autorisation – Denise Lussier	197
RÉFÉRENCES	198

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Schéma de la structure du <i>Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec</i> (MICC et MELS, 2011)	8
1.2 Situation pédagogique de Legendre adaptée à ce projet de recherche	12
2.1 Modèle du processus de compétence interculturelle traduit de Deardorff (2006, p. 256)	27
2.2 Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues (Lussier, 1997, 2005)	30
3.1 Arbre thématique des groupes de discussion	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Résultats de l'analyse quantitative pour QR1	79
4.2 Résultats de l'analyse thématique pour QR1*	80
4.3 Résultats de l'analyse quantitative pour QR2	82
4.4 Résultats de l'analyse thématique pour QR2*	83
4.5 Résultats de l'analyse quantitative pour QR3	84
4.6 Résultats de l'analyse thématique pour QR3*	86
4.7 Résultats de l'analyse quantitative pour QR4	88
4.8 Résultats de l'analyse thématique pour QR4*	90
4.9 Résultats de l'analyse quantitative pour QR5	93
4.10 Résultats de l'analyse thématique pour QR5*	95
4.11 Résultats de l'analyse quantitative pour QR6	98
4.12 Résultats de l'analyse thématique des commentaires positifs.....	99
4.13 Synthèse des commentaires supplémentaires pour chaque activité	102

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CC	compétence de communication
CCI	compétence de communication interculturelle
CI	compétence interculturelle
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
E/A	enseignement/apprentissage
IEREST	Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MICC	ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MIDI	ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

RÉSUMÉ

La présente étude vise à décrire les perceptions d'apprenant·e-s immigrant·e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation. Elle a pour objectifs spécifiques de décrire trois types de perceptions : l'intérêt pour les activités interculturelles, l'utilité pour l'apprentissage du français et l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil.

Pour ce faire, une série de trois activités interculturelles, activités qui visent le développement de la compétence de communication interculturelle (CCI), a été réalisée dans une classe de francisation d'une commission scolaire montréalaise. La rétroaction de 17 apprenant·e-s immigrant·e-s adultes de niveau intermédiaire a été recueillie par l'entremise d'un questionnaire écrit distribué à la fin de chaque activité et de groupes de discussion réalisés à la fin de cette série d'activités. Les analyses quantitative et qualitative des données collectées par ces instruments de recherche permettent de constater que les perceptions des participant·e-s à l'égard des activités interculturelles réalisées dans ce projet de recherche sont globalement positives.

Nos résultats indiquent que les activités interculturelles semblent permettre un apprentissage linguistique et interculturel simultané et que si un climat respectueux est établi dans la classe, la plupart des participant·e-s sont intéressé·e-s et se sentent à l'aise de discuter de sujets sensibles ou tabous. Cela dit, l'intégration d'activités didactiques portant sur des sujets « porteurs d'une charge culturelle importante » (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012, p. 52) dans les cours de francisation nécessite une ouverture de la part des enseignant·e-s et celles·ceux-ci devraient aussi développer leur compétence de communication interculturelle.

Mots clés : activités interculturelles, compétence interculturelle, compétence de communication interculturelle, perceptions, apprenant·e-s immigrant·e-s adultes, francisation.

INTRODUCTION

Pour des raisons politiques, économiques, professionnelles ou personnelles, de nombreuses personnes décident de quitter leur pays d'origine pour s'installer ailleurs. Cette migration dans un nouveau pays, une nouvelle province et une nouvelle ville nécessite une intégration qui comporte divers défis. Au Québec, un des défis auquel font face certain-e-s immigrant-e-s¹ est l'apprentissage du français. En effet, le portrait statistique de l'immigration permanente au Québec de 2011 à 2015 indique l'entrée d'une moyenne annuelle de 51 611 nouveaux-elles arrivant-e-s et parmi celles-ci et ceux-ci, 40,6% ne parlaient pas français (MIDI, 2016, p. 7). Afin de favoriser l'intégration linguistique et culturelle de ces immigrant-e-s ainsi que de maintenir la vitalité du français en tant que langue officielle et langue commune, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec offrent des services de francisation (MICC, 2013). Selon le MIDI, le français favorise l'intégration professionnelle et sociale : « 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, 2013 p. 10).

De 2013 à 2016, nous avons travaillé en tant qu'auxiliaire d'enseignement du français langue seconde auprès d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes inscrit-e-s à un cours de francisation du MIDI. Il nous est arrivé à maintes reprises d'être confrontée à certaines réactions ou incompréhensions de la part de nos étudiant-e-s quant aux

¹ Ce mémoire a été rédigé conformément aux recommandations du « Guide de féminisation ou La représentation des femmes dans les textes » du Comité institutionnel de féminisation de l'UQAM (1991-1992) et à la « Grammaire non sexiste de la langue française » de Lessard et Zaccour (2017).

contenus présentés en classe. Par exemple, certain-e-s étudiant-e-s trouvaient anormal que des couples québécois décident de ne pas se marier ou de ne pas avoir d'enfant. D'autres jugeaient inacceptables l'homosexualité ou les couples mixtes. D'ailleurs, nous avons observé que quelques étudiant-e-s traversaient une période de *choc culturel*, c'est-à-dire « une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété » (Cohen-Emerique, 1999a, p. 304) qui les empêchait de profiter pleinement des cours et qui ralentissait leur apprentissage. De plus, nos classes étant diversifiées culturellement, quelques apprenant-e-s vivaient des malentendus ou des conflits culturels² entre elles et eux.

Devant les divers défis que pose le contact avec l'altérité³, l'intégration d'une dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues semble être une solution afin de favoriser la compréhension mutuelle des étudiant-e-s entre elles-eux et avec la société d'accueil (Lussier, 1997, 2005). Plusieurs auteur-e-s considèrent que les apprenant-e-s d'une langue seconde ou étrangère ont besoin de développer une compétence interculturelle (Byram, 1997; Byram, Zarate et Neuner, 1997; Lussier, 1997, 2005, 2010; Parmenter, 2003; Zarate *et al.*, 2003; Lázár *et al.*, 2007). Afin de réaliser l'intégration de cette compétence en classe de langues, divers auteur-e-s et praticien-ne-s ont élaboré des activités interculturelles (Byram, Nichols et Stevens, 2001; Byram *et al.*, 2002; Lopez-Garcia, 2006; Lázár *et al.*, 2007; East, 2012; Virasovilt, 2013). Or, comment les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes perçoivent-ils ces activités ?

² Malentendu : « Divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre » (Rey-Debove et Rey, 2011, p. 1516). Conflit : « Rencontre d'éléments, de sentiments contraires, qui s'opposent. » (Rey-Debove et Rey, 2011, p. 506) Ici, le malentendu ou le conflit culturel implique une divergence d'interprétation ou des sentiments contraires influencés par la culture des individus.

³ « Le substantif « altérité » semble désigner une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre. Mais de son côté, l'autre désigne des choses très différentes : l'autre homme, autrui, l'Autre. » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 4)

Dans ce mémoire, nous exposerons, au premier chapitre, la problématique à la source de cette étude, sa pertinence scientifique et sociale ainsi que notre objectif général de recherche. Au deuxième chapitre, nous définirons les concepts principaux et ferons état des recherches se rapportant à notre objectif général de recherche, pour ensuite énoncer nos objectifs spécifiques de recherche. Au troisième chapitre, nous détaillerons notre approche méthodologique. Au quatrième chapitre, nous révélerons les résultats de nos analyses pour ensuite répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Au cinquième chapitre, nous discuterons de nos résultats en lien avec d'autres études, nous exposerons certaines limites et proposerons quelques recommandations. Au sixième et dernier chapitre, nous résumerons les points saillants de cette étude et proposerons des pistes de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre nous explorerons divers aspects de la problématique à la source de cette recherche. D'abord, nous introduirons un nouveau champ de recherche qui vise l'intégration d'une dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues (1.1). Ensuite, nous aborderons l'intégration de la compétence de communication interculturelle dans les programmes-cadres d'enseignement (1.2). Puis, nous verrons les représentations qu'ont les enseignant-e-s à l'égard de la dimension interculturelle (1.3) pour ensuite exposer certaines activités interculturelles visant le développement de la CCI (1.4). En outre, nous expliquerons les raisons pour lesquelles nous nous intéressons aux perceptions des apprenant-e-s à l'égard d'activités interculturelles (1.5), perceptions qui constituent l'élément central de notre objectif général de recherche (1.6). Enfin, nous justifierons la pertinence sociale et scientifique de cette étude (1.7).

1.1 Dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues

Avec l'intensification des flux migratoires et de la mondialisation des réseaux de communication, les individus sont de plus en plus souvent en contact avec des cultures différentes. Cette diversité culturelle grandissante engendre une transformation des repères et une confrontation des valeurs inhérentes à la culture de

l'individu (Amireault, 2007). Incompréhensions, malentendus, conflits et chocs culturels : la rencontre de l'altérité pose de nombreux défis.

Afin d'y répondre, un champ de recherche multidisciplinaire conceptualisé par une terminologie multiple a vu le jour : l'interculturel (Abdallah-Preteuille, 1996). Selon Abdallah-Preteuille (2011), l'*interculturel* signifie la relation entre des individus et des groupes d'appartenances culturelles diverses :

le préfixe inter dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui (p 49).

L'interculturel va au-delà de la transmission d'informations culturelles. Selon Cohen-Emerique (1999b), la rencontre interculturelle est une rencontre qui implique deux acteurs ou plus, différents en termes de statut social, économique, linguistique et/ou politique, et qui met en relation une « culture subjective unique à chacun » (Cohen-Emerique, 1999b, p. 230). L'enseignement/apprentissage des langues fait partie des disciplines qui ont intégré la dimension interculturelle dans leurs recherches et leurs pratiques, à l'instar, par exemple, de la sociologie, du travail social, de la psychologie ou des communications.

Lussier (2005) estime que l'apprentissage des langues constitue une occasion de susciter des remises en question et de promouvoir l'ouverture à la diversité culturelle, car, dans ce contexte, « les apprenants développent de nouvelles représentations culturelles qu'ils confrontent avec celles de leur propre culture » (p. 118). Cela évoque le fait que la langue et la culture sont intimement liées; il ne saurait y avoir de culture sans langue et de langue sans culture (Laforge, 1993; Lussier, 1997).

Selon Byram et ses collaborateur·trice·s, les quatre objectifs de l'intégration de la dimension interculturelle en enseignement des langues sont de :

faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents; aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations (Byram *et al.*, 2002, p. 11).

Le premier objectif fait écho à plusieurs recherches en didactique des langues visant la redéfinition de la compétence de communication pour y intégrer le développement d'une compétence interculturelle (Byram, 1997; Byram, Zarate et Neuner, 1997; Lázár *et al.*, 2007; Lussier, 1997, 2005, 2010; Parmenter, 2003; Zarate *et al.*, 2003). Ces recherches ont mené à l'émergence du concept de compétence de communication interculturelle, défini comme « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lázár *et al.*, 2007, p. 10). À noter que ce concept sera développé davantage dans le cadre théorique (section 2.2). Byram (1997) explique que la différence entre la compétence interculturelle (CI) et la compétence de communication interculturelle (CCI) demeure complexe, mais qu'elle réside principalement dans le fait que la CCI implique une interaction avec des gens d'une autre culture, dans une autre langue. Pour ce qui est de la CI, les individus peuvent, en général, interagir dans leur propre langue. De plus, lors de la CCI, le locuteur négocie un mode d'interaction et de communication qui est satisfaisant pour lui et son interlocuteur (Byram, 1997).

Or, la littérature démontre une alternance des deux termes (CI et CCI) avec une signification similaire. Ceci étant dit, dans le cadre de cette étude, lorsque nous nous

référons au terme de la CCI, nous faisons référence à l'entrelacement⁴ de la compétence de communication et de la compétence interculturelle (Byram, 1997).

1.2 Compétence de communication interculturelle dans les programmes-cadres d'enseignement

L'intégration de la compétence de communication interculturelle en enseignement des langues s'est officialisée par l'introduction de la compétence interculturelle dans les programmes-cadres d'enseignement. Elle a été détaillée, d'abord, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), un document de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une langue étrangère. Une brève description des diverses connaissances, aptitudes et attitudes de la compétence interculturelle se retrouve dans les compétences générales qui ne sont pas évaluées. En ce qui concerne les compétences communicatives langagières, leur description est beaucoup plus détaillée et elles sont évaluées à partir de descripteurs, de niveaux communs de référence et d'une échelle de compétence (Conseil de l'Europe, 2001).

Au Québec, la compétence interculturelle est aussi intégrée en tant que compétence transversale dans le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes* (MICC et MELS, 2011), document de référence utilisé pour la planification et l'évaluation des cours de francisation offerts par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Tel qu'observé dans le schéma représentant la structure du Programme-cadre (voir figure 1.1), la compétence interculturelle est une compétence transversale, non évaluée et jumelée aux composantes de la compétence communicative, qui, elles, sont évaluées. L'entrelacement de la compétence

⁴ « Action d'entrelacer l'un dans l'autre en lignes courbes [...] entrecroisement » (Rey-Debove et Rey, 2011, p. 892). Nous utilisons le terme entrelacement en faisant référence au modèle de la compétence de communication interculturelle (Byram, 1997, p. 73) où il est possible d'observer l'entrelacement des compétences linguistique, sociolinguistique et discursive avec les divers « savoirs » de la compétence interculturelle (voir Annexe E).

interculturelle et de la compétence de communication forme la compétence de communication interculturelle.

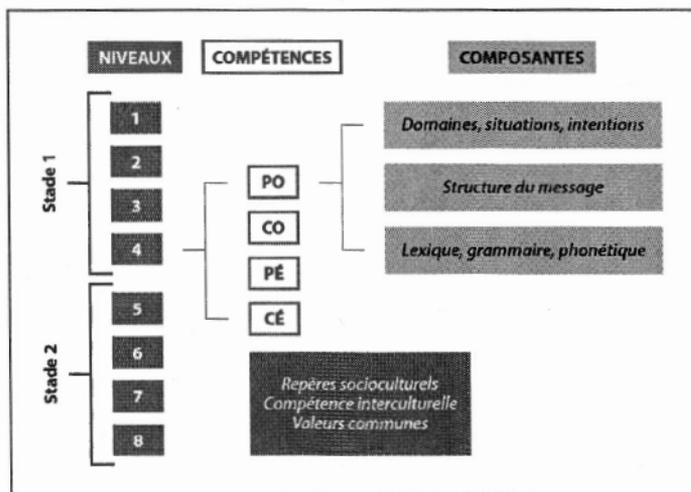


Figure 1.1 Schéma de la structure du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011, p. 8)⁵

Tout comme le CECRL, le Programme-cadre est beaucoup plus détaillé en ce qui concerne l'organisation et la planification de cours visant l'atteinte de la compétence communicative que de la compétence de communication interculturelle (MICC et MELS, 2011; Serçu, 2002).

Serçu (2002) explique cette réalité par le fait que le développement de la CCI implique un développement de la personnalité et qu'il est donc difficile, voire impossible, de déterminer et de décrire des niveaux d'acquisition interculturelle avec des lignes directrices détaillées. Ceci pourrait expliquer en partie pourquoi les enseignant-e-s ont de la difficulté à intégrer la CCI dans leurs démarches pédagogiques, tel que discuté dans plusieurs études sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignant-e-s à l'égard de la dimension culturelle et

⁵ Avec l'autorisation des Services de la gestion des droits d'auteur du Gouvernement du Québec. Voir Appendice E.

interculturelle en enseignement des langues (par ex. Byram et Risager, 1999; Olivencia, 2008; Lussier, 2005; Sercu *et al.*, 2005; Sercu, 2001; Zarate *et al.*, 2003). Selon la littérature consultée, les représentations sont ici comprises comme un ensemble d'images, de concepts, de croyances, de savoirs, de perceptions et d'attitudes qui influencent notre vision du monde, notre interprétation de la réalité (Moscovici, 1976; Abdallah-Preteuille, 1996; Ferréol et Jucquois, 2003; Amireault, 2007).

1.3 Représentations des enseignant-e-s à l'égard de la dimension interculturelle

Les enseignant-e-s sont conscient-e-s que la CCI est importante, mais elles-ils se sentent peu outillé-e-s et formé-e-s pour réellement l'intégrer dans leur enseignement (Olivencia, 2008; Sercu, 2001). En effet, selon Lázár et ses collaborat-eur-ric-e-s (2007), leur formation est principalement axée sur les compétences grammaticales et lexicales, mais ces compétences ne sont pas suffisantes pour bien outiller les apprenant-e-s de langue seconde :

une bonne connaissance des règles de grammaire, l'acquisition d'un vocabulaire riche ou de quelques actes de paroles et faits culturels mémorisés ne suffisent pas à aider les locuteurs non natifs d'une langue à discuter, négocier ou se faire des amis dans cette langue (Lázár *et al.*, 2007, p. 5).

Outre le manque de formation, les enseignant-e-s affirment que les apprenant-e-s sont intéressé-e-s davantage par la langue que par la culture ou qu'elles-ils sont peu familier-e-s avec la culture cible. Elles-ils déclarent aussi manquer de temps et de matériel didactique pour opérationnaliser les objectifs ayant une visée interculturelle (Sercu, 2001; Sercu *et al.*, 2005).

Pour pallier cette lacune, divers chercheur·e·s, surtout européen·ne·s, ont élaboré des activités visant le développement de la CCI chez les apprenant·e·s, que nous appelons activités interculturelles. Ils ont aussi établi des points de repères précisant notamment les objectifs, les thèmes, les modalités et le déroulement, pour aider les enseignant·e·s à créer ou adapter des activités pédagogiques selon une visée interculturelle (Byram *et al.*, 2002; Byram, Nichols et Stevens, 2001; Lázár *et al.*, 2007; Sercu, 2002; Virasovilt, 2013).

1.4 Activités interculturelles visant le développement de la CCI

Que ce soit au Québec, en Europe ou en Australie, les études démontrent que les enseignant·e·s de langues secondes et étrangères priorisent généralement un enseignement de la *Culture* avec un grand C (Lázár *et al.*, 2007), c'est-à-dire la transmission d'informations factuelles sur les arts, l'histoire ou la géographie au détriment de la *culture* avec un petit c (Lázár *et al.*, 2007), c'est-à-dire les modes de vie, les valeurs ou les croyances (East, 2012; Lázár *et al.*, 2007; Lussier, 2004, Olivencia, 2008; Sercu, 2002).

Les activités interculturelles tentent le plus possible de sortir de ce paradigme en misant sur la compréhension des cultures plutôt que sur la description de celles-ci (Abdallah-Preteille, 1996). De plus, elles visent le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes propres à la CCI. Parmi les activités suggérées, l'analyse et l'interprétation de la littérature, de films, de chansons ou de publicités permettent aux apprenant·e·s d'échanger sur les différences et les ressemblances culturelles (Lázár *et al.*, 2007). Il existe aussi des jeux de rôles ou des simulations qui permettent aux apprenant·e·s de prendre conscience de l'influence de leurs cultures et de celles des autres ou encore de comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles (Byram *et al.*, 2002). Une liste plus exhaustive d'exemples d'activités interculturelles

est présentée dans le cadre théorique (section 2.3.5). À notre connaissance, il existe peu d'activités interculturelles adaptées au programme de francisation du MIDI et du MEES. Or, la CCI doit s'opérationnaliser afin de pouvoir s'intégrer concrètement dans une formation pour les apprenant·e·s immigrant·e·s adultes. Non seulement il semble y avoir peu d'activités interculturelles pour ce contexte d'enseignement, mais la littérature ne nous renseigne pas sur les perceptions des apprenant·e·s à l'égard de telles activités. Nous croyons que les activités interculturelles peuvent être bénéfiques pour ces apprenant·e·s, car elles s'intéressent au vécu et aux perceptions des apprenant·e·s et visent une meilleure compréhension de leur société d'accueil par la réflexion et la discussion.

1.5 Perceptions des apprenant·e·s à l'égard d'activités interculturelles

Dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde auprès d'adultes immigrant·e·s au Québec, il semble important de mieux comprendre comment les activités interculturelles sont perçues par les apprenant·e·s. Nous nous intéressons aux perceptions d'apprenant·e·s immigrant·e·s adultes à l'égard d'activités interculturelles, car dans la situation pédagogique (voir figure 1.2), il existe des connaissances sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignant·e·s à l'égard de la dimension culturelle et interculturelle en enseignement des langues (par ex. Byram et Risager (1999); Olivencia, 2008; Lussier, 2005; Sercu *et al.*, 2005; Sercu, 2001; Zarate *et al.*, 2003), sur la CCI et les activités interculturelles qui visent à développer cette compétence (par ex. Byram, 1997; Byram, Zarate et Neuner, 1997; Lázár *et al.*, 2007; Lussier, 1997, 2005, 2010; Parmenter, 2003; Zarate *et al.*, 2003), mais aucune étude empirique ne semble s'être penchée sur les perceptions d'apprenant·e·s immigrant·e·s adultes suivant un cours de francisation au Québec à l'égard d'activités interculturelles. Nous considérons les perceptions « comme les

jugements qu'une personne porte à l'égard des événements, des autres personnes et d'elle-même » (Viau *et al.*, 2004, p. 175). Cette définition sera expliquée plus en profondeur dans le cadre théorique (voir section 2.4).

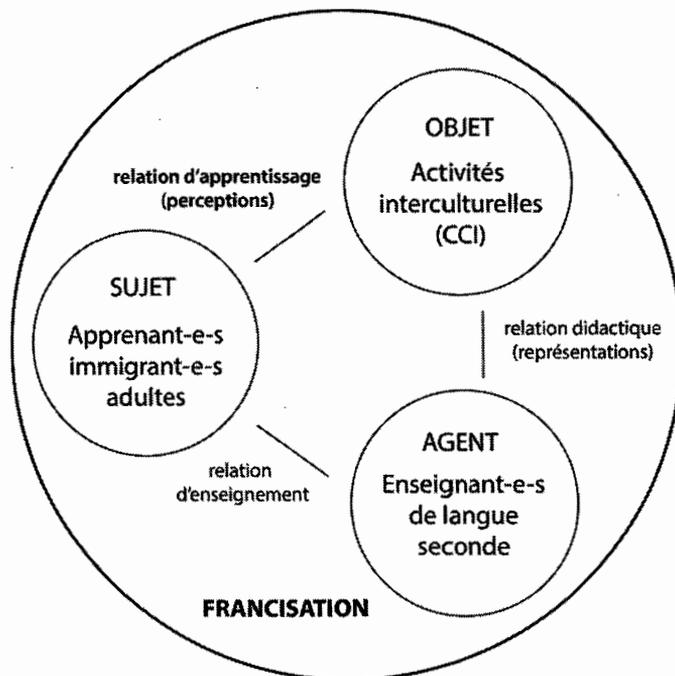


Figure 1.2 Situation pédagogique de Legendre adaptée à ce projet de recherche (2005, p.1240)

Pour permettre d'opérationnaliser la CCI sur la base d'activités interculturelles afin de mieux outiller les enseignant-e-s à l'intégrer dans leur démarche pédagogique, il est important, à notre avis, de s'intéresser aux perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles. Selon nous, afin de planifier et d'améliorer les programmes de langues, il est nécessaire de prendre en compte les perceptions des apprenant-e-s (Nunan, 1989; Wesely, 2012) car cela permet de vérifier si les objectifs visés correspondent aux objectifs des apprenant-e-s (Block, 1994). Puisque les enseignant-e-s et les apprenant-e-s ont rarement les mêmes perceptions (Block, 1994), il est important qu'elles soient considérées par les

enseignant-e-s d'une langue seconde/étrangère lors de la planification de leurs activités afin que ces activités soient perçues par les apprenant-e-s comme conduisant à un apprentissage (Shulz, 2001, p. 245). La prise en compte de ces perceptions amènerait les enseignant-e-s à améliorer leur pratique (Barkhuizen, 1998).

De plus, puisque le Programme-cadre recommande d'intégrer les objectifs d'apprentissage reliés à l'intégration culturelle et à la compétence interculturelle (non-évalués) « au gré des apprentissages, selon la progression recommandée par stade ainsi qu'en fonction des besoins des clientèles et des réalités locales » (MICC et MELS, 2011, p. 12), l'intérêt pour les perceptions des apprenant-e-s pourrait permettre de mieux connaître leurs besoins.

Les études d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) ont exploré les représentations et les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation en lien avec leur intégration linguistique et culturelle. Puisque nous observons à travers les études concernant les pratiques déclarées et les représentations des enseignant-e-s (par ex. Byram et Risager (1999); Olivencia, 2008; Lussier, 2005; Sercu *et al.*, 2005; Sercu, 2001; Zarate *et al.*, 2003) qu'elles-ils ne priorisent pas les activités interculturelles dans leur démarche pédagogique, nous désirons, à l'aide d'activités interculturelles adaptées au programme de francisation, mieux comprendre comment ce type d'activités est perçu par les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes.

1.6 Objectif général de recherche

La présente étude a pour objectif de décrire les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation.

1.7 Pertinence sociale et scientifique

Considérant l'émergence importante des recherches sur la dimension interculturelle en E/A des langues, tant au Québec (par ex. Lussier, 1997, 2005, 2010; Amireault, 2007; Olivencia, 2008) qu'à l'international (par ex. Byram, 1997, Sercu, 2001; Zarate *et al.*, 2003; Lazar *et al.*, 2007; Chianca, 2017; Xypas, 2017), il est curieux qu'aucune étude n'ait sondé les apprenant-e-s de francisation au sujet des activités interculturelles. Notre recension des écrits témoigne du manque de données sur les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles. Certains travaux recensés semblent connexes mais ne traitent pas spécifiquement de l'objet d'étude qui nous intéresse, ou ne ciblent pas la population visée dans le cadre de ce mémoire : Amireault (2007) et Calinon (2009) ont abordé les représentations ou les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes par rapport aux cours de francisation en général et Čebrov, Golubeva et Osborne (2015) ont décrit les perceptions d'étudiant-e-s universitaires (et non d'apprenant-e-s immigrant-e-s) à propos d'activités interculturelles.

Pour avoir un portrait complet de la situation pédagogique (voir figure 1.2) en rapport avec l'intégration de la CCI en E/A des langues et ainsi mieux comprendre la relation d'apprentissage entre les apprenant-e-s (sujet) et les activités interculturelles (objet), il importe de combler le manque de données sur les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles. De surcroît, ces données pourront enrichir la relation didactique des enseignant-e-s vis-à-vis les activités interculturelles : elles permettront de les orienter dans l'élaboration et la création d'activités interculturelles adaptées au contexte de francisation au Québec. Également, si les perceptions s'avèrent positives, cette étude pourrait encourager les enseignant-e-s à inclure davantage d'activités interculturelles dans leur démarche pédagogique. En outre, les activités interculturelles élaborées pour ce projet de

recherche constituent une proposition de pistes didactiques pour exploiter la CCI en classe. De manière plus générale, nous espérons contribuer à notre manière aux objectifs du programme de francisation qui vise une cohabitation harmonieuse dans une société pluraliste (MICC et MELS, 2011).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définirons les concepts principaux⁶ et ferons état des recherches en lien avec notre étude. Premièrement, nous exposerons le concept d'intégration et ses différentes dimensions (2.1). Deuxièmement, nous détaillerons l'origine et les caractéristiques du concept de compétence de communication interculturelle (2.2). Troisièmement, nous verrons le processus d'opérationnalisation de la CCI en activités interculturelles (2.3). Quatrièmement, nous définirons le concept de perceptions et mettrons en lumière les recherches sur les perceptions d'apprenant-e-s à l'égard de situations d'apprentissage (2.4). Finalement, nous présenterons nos objectifs spécifiques de recherche (2.5).

2.1 Intégration en contexte de francisation

Notre étude a été réalisée dans le cadre du programme de francisation offert par le MIDI et le MEES, deux ministères responsables de l'accueil et de la francisation des nouveaux-elles arrivant-e-s au Québec. Selon le Programme-cadre (MICC et MELS, 2011), le programme de francisation répond à la « nécessité de favoriser l'intégration linguistique et culturelle de la personne immigrante ainsi que sa participation active et

⁶ Un tableau de définitions des concepts principaux se trouve à l'annexe A.

éclairée à la vie économique, culturelle et politique de la société québécoise » (p. 6). Dans un premier temps, afin de mieux comprendre le concept d'intégration, nous le situerons parmi les diverses stratégies d'acculturation (2.1.1). Ensuite, nous définirons le concept d'intégration (2.1.2) et ses différentes dimensions : l'intégration linguistique (2.1.3), l'intégration économique (2.1.4) et l'intégration socioculturelle (2.1.5).

2.1.1 Stratégies d'acculturation

Bien que cette section du cadre théorique porte plus particulièrement sur l'intégration, nous souhaitons d'abord situer l'intégration parmi les diverses stratégies d'acculturation adoptées par ou demandées aux nouveaux-elles arrivant-e-s. L'*acculturation* réfère aux « phénomènes qui surviennent lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, et que se produisent des changements à l'intérieur des modèles culturels de l'un ou l'autre des deux groupes ou chez les deux » (Redfield *et al.*, 1936, cité et traduit dans Grenon, 1992, p. 19). Selon le modèle de Berry (1980, 2004), il existe quatre stratégies d'acculturation : la marginalisation, l'assimilation, la séparation et l'intégration. La *marginalisation* fait référence aux personnes qui, pour diverses raisons personnelles et contextuelles, rejettent leur culture d'origine et la culture de la société d'accueil. L'*assimilation* est quant à elle la stratégie qui fait en sorte que les individus abandonnent leur culture d'origine pour adopter la culture majoritaire de la société d'accueil. La *séparation* est, au contraire, un détachement de la culture majoritaire de la société d'accueil afin de pouvoir préserver entièrement sa culture d'origine. Finalement, l'*intégration* est un équilibre entre le maintien de la culture d'origine et l'intérêt pour la culture majoritaire de la société d'accueil. L'échelle d'acculturation des immigrant-e-s de Berry (1984) démontre que la majorité des immigrant-e-s préfèrent l'intégration comme stratégie d'acculturation alors qu'une minorité choisissent l'assimilation ou la séparation (Bourhis *et al.*, 1997). Selon Bourhis et ses

collaborateur·trice·s (1997), les politiques et les visées d'intégration gouvernementales peuvent influencer les stratégies d'acculturation choisies par les immigrant·e·s et par la société d'accueil. Par exemple, selon Berry (1990), l'intégration était la stratégie d'acculturation adoptée majoritairement par les immigrant·e·s qui ont participé à ses études, car elles·ils faisaient partie d'une société pluraliste (Bourhis *et al.*, 1997).

D'ailleurs, Bourhis et ses collaborateur·trice·s (1997) ont proposé de bonifier le modèle de Berry en créant le modèle d'acculturation interactif qui prend en compte le rôle des stratégies d'acculturation adoptées par la société d'accueil, ce qui influence la dynamique relationnelle entre les immigrant·e·s et la société d'accueil et par le fait même, le choix des stratégies d'acculturation des nouveaux·elles arrivant·e·s. Sans détailler ce modèle, nous tenons à mentionner que le rôle de la société d'accueil est tout aussi important que celui des immigrant·e·s dans le processus d'intégration (Bourhis *et al.*, 1997). La prochaine section vise à définir le concept d'intégration sous différentes dimensions et selon deux perspectives : la perspective institutionnelle de la société québécoise et la perspective des personnes immigrantes.

2.1.2 Dimensions de l'intégration

Selon la Table de concertation des organismes au service des personnes immigrantes et réfugiées (TCRI), l'intégration est :

[...] un processus complexe multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux), bidirectionnel (engage les personnes réfugiées et immigrantes ainsi que les membres et institutions de la société d'accueil), graduel (se fait par étape selon le rythme des individus) et continu (TCRI, 2005 cité dans Labelle, Field et Icart, 2007, p. 20).

Dans les sections suivantes, nous décrivons les perspectives des personnes immigrantes et des institutions de la société québécoise ainsi que les définitions et les enjeux liés à l'intégration linguistique, l'intégration économique (professionnelle) et l'intégration socioculturelle (sociale et culturelle). Ces trois dimensions de l'intégration sont étroitement liées et sont souvent mentionnées dans le contexte de la francisation, contexte de notre étude. Depuis 1991, le Québec et le Canada ont signé une entente afin que le Québec soit pleinement responsable des services d'accueil et d'intégration linguistique, économique et socioculturelle des personnes immigrantes (MIDI, 2015).

2.1.3 Intégration linguistique

Il est complexe de définir le concept d'intégration linguistique puisque sa définition varie selon divers facteurs, notamment le contexte politique, le courant de pensée (par exemple le multiculturalisme et l'interculturalisme) ou les gens qui constituent une société (par exemple natifs·ves ou immigrant·e·s, etc.) (Lapierre Vincent, 2004; Calinon, 2013). À partir de principes généraux, Lapierre Vincent (2004) définit l'intégration linguistique comme la capacité des immigrant·e·s à « utiliser l'une ou l'autre des langues en présence dans la société d'accueil dans leurs communications à caractère public » (p. 2). Or, puisque le français et l'anglais « sont en concurrence au Québec » (Lapierre Vincent, 2004, p. 2) et que le Gouvernement du Québec a pour objectif de faire contribuer l'immigration à la vitalité et la pérennité linguistique du français (MIDI, 2015), l'intégration linguistique prend un autre sens en contexte québécois.

Selon le MIDI (2015), l'intégration linguistique en français est, en quelque sorte, le vecteur de l'intégration sociale, économique et culturelle :

L'apprentissage du français joue un rôle essentiel dans le processus d'intégration puisqu'il permet aux personnes immigrantes d'acquérir la

principale langue d'interaction avec la société québécoise. La francisation facilite ainsi l'accès au marché de l'emploi et aux ressources publiques et facilite les échanges avec les autres Québécoises et Québécois. La langue française favorise également le développement de réseaux de socialisation et contribue au renforcement du sentiment d'appartenance au Québec (MIDI, 2015, p. 40).

Ce discours se retrouve dans les propos d'immigrant-e-s adultes apprenant le français au sein du programme de francisation interrogé-e-s dans les études d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) : ils valorisent l'apprentissage et la maîtrise du français afin de trouver un emploi ou d'obtenir de meilleures conditions de travail, de mieux connaître leur société d'accueil et de créer des liens sociaux avec les francophones.

Or, « l'intégration linguistique n'est qu'un volet de l'intégration globale des immigrants » (Saint-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 4) et plusieurs conditions au Québec entravent une intégration linguistique uniquement en français (Pagé et Lamarre, 2010). En effet, la confusion entre l'unilinguisme officiel québécois, le bilinguisme officiel canadien ainsi que la réalité linguistique bilingue de Montréal (Saint-Laurent et El-Geledi, 2011) sont des éléments qui font en sorte que la majorité des immigrant-e-s désirent connaître le français et l'anglais puisqu'ils considèrent que « la vie dans une société québécoise moderne et ouverte sur le monde exige la connaissance des deux langues » (Pagé et Lamarre, 2010, p.1).

Dans la section suivante, nous verrons comment cette situation a un impact, parmi d'autres facteurs, sur l'intégration économique des nouveaux-elles arrivant-e-s (Saint-Laurent et El-Geledi, 2011).

2.1.4 Intégration économique ou professionnelle

Selon Labelle, Field et Icart (2007), « il y a intégration économique lorsqu'il y a participation active au marché du travail et que le travail accompli est en phase avec les compétences acquises et la reconnaissance des diplômes » (p. 23). Selon le

Gouvernement du Québec, l'intégration économique est primordiale, car elle « conditionne la capacité des personnes à accéder aux services dont elles ont besoin, à avoir une bonne qualité de vie, à participer à la vie sociale et politique et à développer un sentiment d'appartenance à leur milieu » (MICC, 2006, p. 50).

Il existe un lien bidirectionnel entre l'intégration linguistique et l'intégration économique car la connaissance d'une langue favorise l'insertion professionnelle ou les conditions salariales alors que le type d'emploi recherché ou les exigences du marché du travail sont susceptibles d'influencer l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue (Godin et Renaud, 2005; Saint-Laurent et El-Geledi, 2011). L'intérêt pour l'apprentissage du français va dépendre des ambitions et des aspirations professionnelles des immigrant-e-s : « En effet, les besoins en termes de compétences linguistiques dépendent du type d'emploi recherché, mais aussi du lieu de travail et du quartier » (Saint-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 30). Par exemple, certains types d'emplois pourraient exiger des connaissances principalement en anglais, et ainsi inciter la personne immigrante à apprendre ou à utiliser principalement cette langue dans le cadre de son travail.

Selon les entretiens réalisés par St-Laurent et El-Geledi (2011) auprès de 11 intervenant-e-s travaillant pour des organismes offrant des services d'aide à l'emploi et 22 personnes immigrantes adultes ne parlant peu ou pas le français, le bilinguisme est souvent une exigence du marché du travail québécois : « le français est primordial, mais il doit souvent être accompagné d'une maîtrise minimale de l'anglais. » (p. 31).

Avant l'instauration des politiques linguistiques, il était plus difficile pour un-e unilingue francophone de se trouver un emploi qu'un-e unilingue anglophone ou un-e bilingue (Saint-Laurent et El-Geledi, 2011, Godin et Renaud, 2005). Or, les mesures de francisation, qui découlent des politiques linguistiques mises en place à la fin des années 70 par le Gouvernement du Québec, ont changé cette situation (Godin et

Renaud, 2005). En effet, ces auteurs, à partir des données d'une enquête longitudinale réalisée sur 10 ans concernant l'établissement des nouveaux-elles immigrant-e-s (ENI) à Montréal, expliquent que la connaissance pré-migratoire du français ou l'obtention d'un diplôme de francisation « favorise la mobilité professionnelle au cours des trois premières années d'établissement » (p. 167). Puis, ils ajoutent que la connaissance pré-migratoire de l'anglais augmente la mobilité salariale durant les trois premières années alors qu'un cours de francisation y contribue tout au long de la période observée. Godin et Renaud (2005) en concluent que l'élément contribuant au succès de l'intégration professionnelle « résiderait davantage dans l'apprentissage des rouages de la culture québécoise (us et coutumes, modes de vie de la population québécoise, façons de faire pour s'intégrer au marché du travail, etc.) » (p. 167), élément faisant partie d'un des objectifs des cours de francisation qui visent l'intégration culturelle. De plus, l'étude de Lebeau et Renaud (2003) montre que l'intégration professionnelle en français favorise l'intégration sociale, qui favorise à son tour l'intégration professionnelle : « le fait d'avoir connu une suite de trois emplois en langue française favorise la création d'un réseau social francophone, ce qui contribuerait à la stabilité en emploi. » (Lebeau et Renaud, 2002 dans Godin et Renaud, 2005, p. 152). Dans la prochaine section, nous verrons les définitions de l'intégration sociale et culturelle, que l'on peut aussi nommer intégration socioculturelle.

2.1.5 Intégration socioculturelle (sociale et culturelle)

Il y a intégration sociale lorsque la personne immigrante « noue des relations sociales dans les différentes aires de communication qui constituent la société » (Calinon, 2009, p. 333). Selon une personne immigrante interrogée lors de l'étude de St-Laurent et El-Geledi (2011), il est possible de vivre au Québec sans parler français, mais pour « avoir une meilleure qualité de vie, en termes de travail, de réseau professionnel et social, de confort, pour avoir l'impression d'appartenir à la

province » (p.29), il est bénéfique d'apprendre le français. Tout comme l'intégration économique, l'intégration linguistique a un lien bidirectionnel avec l'intégration sociale : « la langue commune apparaît comme un facteur contribuant à la cohésion sociale » alors que la cohésion sociale apparaît comme une condition favorisant l'apprentissage et l'usage de la langue commune » (Pagé, 2011, p. 10). À ce sujet, plusieurs apprenant·e·s immigrant·e·s adultes ont le désir de tisser des liens avec des Québécois·e·s francophones, mais dans les faits, y arrivent difficilement (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Pagé et Lamarre, 2010; Saint-Laurent et El-Geledi, 2011). Les participant·e·s de l'étude de Saint-Laurent et El-Geledi (2011) expliquent que l'attitude de certain·e·s Québécois·e·s francophones ou des différences d'ordre culturel les empêchent d'accéder aux réseaux sociaux des Québécois·e·s francophones, et qu'elles-ils perdent la motivation d'apprendre le français pour ces raisons. Pour contrer cet obstacle à l'intégration sociale et linguistique, plusieurs études recommandent de favoriser des occasions de rencontre et d'échange entre les membres de la société d'accueil et les personnes immigrantes afin de faciliter la création de liens sociaux (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Pagé et Lamarre, 2010; Saint-Laurent et El-Geledi, 2011).

En ce qui concerne l'intégration culturelle, le Programme-cadre de francisation pour les personnes immigrantes adultes énonce qu'elle « passe par une appropriation du français, de la culture et des valeurs communes de la société québécoise » (MICC et MELS, 2011, p. 11). À notre avis, cette appropriation doit aller au-delà de la transmission de savoirs culturels et viser la compréhension interculturelle.

Nous croyons que les cours de francisation constituent un espace propice pour le développement de la compétence de communication interculturelle, compétence pouvant contribuer à une meilleure intégration linguistique, économique et socioculturelle des nouveaux·elles arrivant·e·s (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012; Georgescu Paquin, 2015).

Dans la section suivante, nous détaillerons l'origine du concept de la compétence de communication interculturelle et les divers savoirs, savoir-faire et savoir-être s'y rattachant.

2.2 Compétence de communication interculturelle (CCI)

Pour mieux comprendre le concept de la compétence de communication interculturelle, nous décrirons, dans la section suivante, son origine, l'influence de la compétence interculturelle ainsi que sa définition et ses caractéristiques.

2.2.1 Origine de la CCI : redéfinition de la compétence de communication

La CCI est issue de la volonté de chercheur·e·s et de praticien·ne·s voulant redéfinir la compétence de communication pour y intégrer le développement d'une compétence interculturelle. Cette volonté est née de critiques à l'égard du modèle d'aptitude communicationnelle de Van Ek (1993) établissant des objectifs inhérents à l'apprentissage des langues vivantes. Ces objectifs correspondent à diverses sous-compétences de la *compétence de communication* qui, selon Canale et Swain (1980), constitue un ensemble de connaissances et d'aptitudes requises pour communiquer. Les compétences définies dans le modèle d'aptitude communicationnelle (Van Ek, 1993) sont les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, socioculturelle et sociale (voir la première colonne des Annexes B et C pour les définitions de chaque compétence).

Divers·e·s auteur·e·s (par ex. Byram, 1997; Byram, Zarate et Neuner, 1997; Kramersch, 1993) critiquent ce modèle, car il demande à l'apprenant·e de calquer les compétences de la ou du locuteur·trice natif·ve. Or, il serait réducteur de concevoir la culture comme invariable d'un individu à l'autre, car chaque individu est le fruit d'influences diverses et de sous-cultures dont on ne peut faire abstraction (Byram,

1997). Byram, Zarate et Neuner (1997) suggèrent plutôt de former des locuteur·trice·s interculturel·le·s en misant sur un apprentissage tenant compte des capacités d'analyse et d'interprétation de l'apprenant·e qui lui permettront de s'adapter à un grand nombre de locuteur·trice·s :

[...] un apprenant [...] capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle (p. 12).

À la suite de travaux antérieurs (Byram, 1989, 1997; Byram et Zarate, 1994; Byram, Zarate et Neuner, 1997), Byram (1997) a donc créé un modèle de compétence de communication interculturelle pour remédier à cette lacune. Dans ce modèle, les connaissances, les attitudes et les aptitudes de la compétence interculturelle ont été fusionnées avec les compétences stratégique, socioculturelle et sociale pour former des « savoirs ». Ces savoirs sont jumelés aux compétences linguistique, sociolinguistique et discursive qui représentent la compétence de communication. Ces sous-compétences communicatives ont toutefois été redéfinies avec des termes relevant de la compétence interculturelle : « découvrir », « interpréter », « négocier », « connaissance des règles d'une version normative de la langue », « sens pris pour acquis », « conventions de la culture », « textes interculturels » (Byram, 1997, p. 48) (voir la deuxième colonne des Annexes B et C pour la modification de chaque définition). Avant de décrire davantage la CCI, introduisons le concept de compétence interculturelle.

2.2.2 Compétence interculturelle : origine, définition et modèle

Selon Spitzberg et Changnon (2009), l'intérêt pour le concept de la compétence interculturelle remonterait aux années 50. Après la Seconde Guerre mondiale, de nombreuses instances internationales, politiques et économiques ont été créées pour

former des alliances diplomatiques, économiques ou de coopération internationale. Ensuite, plusieurs programmes d'aide internationale ont vu le jour et de nombreux individus ont été recrutés pour être volontaires dans des pays où la culture est très différente de la leur. Le besoin de sélectionner et de former de bon-ne-s candidat-e-s pour ces programmes a accentué l'intérêt des gouvernements et de la recherche pour le concept de la compétence interculturelle (Spitzberg et Changnon, 2009).

Par la suite, la compétence interculturelle a été développée dans de nombreux domaines tels que les communications, l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et le milieu des affaires. Dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles, ce concept, répondant aux besoins de comprendre et de communiquer avec l'Autre, a gagné en popularité (Spitzberg et Changnon, 2009). Spitzberg et Changnon (2009) affirment qu'il est possible de repérer des concepts similaires dans les théories et les modèles de compétence interculturelle, mais qu'il existe une importante diversité de construits qui rendent difficile la formation d'une définition ou d'un modèle communs.

En 2004, Deardorff a relevé cet immense défi en effectuant la première étude documentant un consensus théorique chez les chercheur-e-s américain-e-s de différentes disciplines s'intéressant à la compétence interculturelle (Deardorff et Jones, 2012). Cette étude a permis de proposer une définition consensuelle de la *compétence interculturelle* : « Une communication et un comportement efficaces et appropriés dans des situations interculturelles⁷ » (Deardorff, 2004, p. 196). L'étude a aussi mené à la création du *Modèle du processus de compétence interculturelle*⁸ (Deardorff, 2006, p. 257) (voir Figure 2.1 et Annexe D pour la version originale).

⁷« Effective and appropriate communication and behavior in an intercultural situation » [notre traduction].

⁸ « Deardorff Process Model of Intercultural Competence » [notre traduction].

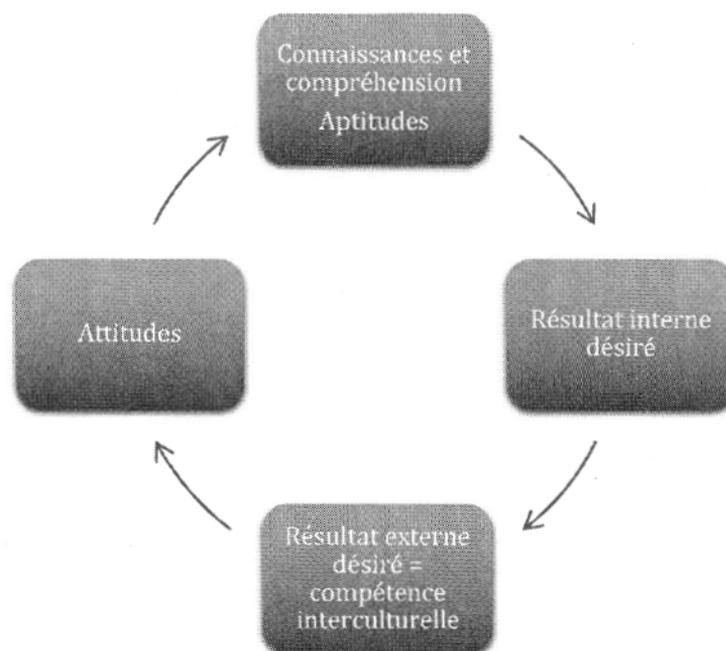


Figure 2.1 Modèle du processus de compétence interculturelle traduit de Deardorff (2006, p. 256)⁹

Dans ce modèle circulaire représentant le processus d'acquisition de la compétence interculturelle, l'acquisition chez l'individu-e de certaines attitudes (respect, ouverture, curiosité et découverte, tolérance à l'ambiguïté), connaissances (conscience de sa propre culture et de son influence sur soi, comprendre le monde selon d'autres perspectives et une conscience sociolinguistique) et aptitudes (écouter, observer, évaluer, analyser, interpréter et faire des liens) mène à un changement interne chez celle-ci ou celui-ci. Ce changement se fait au niveau de son adaptabilité, sa flexibilité, sa vision ethnorelative et son empathie. L'intégration de ces attitudes, connaissances et aptitudes crée chez l'apprenant-e un changement interne qui se manifeste à travers son comportement lorsqu'elle-il est en interaction avec une personne issue d'une autre ou de plusieurs autres culture-s. Le résultat externe désiré est la compétence interculturelle (Deardorff, 2004, 2006; Deardorff et Jones, 2012).

⁹ Avec l'autorisation de SAGE Publications, Inc. Voir Appendice C.

2.2.3 Compétence de communication interculturelle : définition, modèles et domaines de savoir

L'entrelacement de la compétence de communication avec la compétence interculturelle a donc mené à la création du concept de compétence de communication interculturelle. Tel que mentionné précédemment, les définitions de la CI et de la CCI dans la littérature se ressemblent beaucoup et ne permettent pas toujours de distinguer les deux concepts. Par exemple, Lázár et ses collaborateur-trice-s définissent la CCI comme « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lázár et *al.*, 2007, p. 10). Or, Toussaint et Fortier (2010) définissent la *compétence de communication interculturelle* en faisant référence à la complémentarité de la CI et de la CC et en mettant l'accent sur les notions d'adaptabilité et de prise de conscience culturelle qui vont au-delà de la transmission de savoirs culturels :

Capacité de s'ajuster en modifiant ses propres critères et ses repères et non pas la capacité de décrire la culture de l'autre comme objet culturel, ce qui demande une connaissance approfondie de sa propre culture. [...] La compétence communicative interculturelle requiert certaines attitudes, connaissances et habiletés en plus d'une compétence linguistique, sociolinguistique et discursive (Toussaint et Fortier, 2010, p. 147).

Deux modèles de CCI ont retenu principalement notre attention : celui de Byram (1997) et celui de Lussier (1997, 2005, 2007). Nous avons retenu le *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier, 1997, 2005, 2007) pour notre recherche puisqu'il s'apparente au modèle de Byram (1997) et qu'il a servi de référence pour le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011).

Dans le modèle de CCI de Byram (1997), il est possible d'observer l'entrelacement des compétences linguistique, sociolinguistique et discursive avec les divers

« savoirs » de la compétence interculturelle : savoirs, savoir-apprendre/faire, savoir-comprendre, savoir s'engager et savoir-être (voir Annexe E).

Lussier a élaboré, en 1997, un cadre conceptuel de référence du développement de la compétence interculturelle qui a été validé empiriquement par 2000 jeunes adultes entre 2000 et 2008 (Lussier, 2007). Au sein de ce cadre conceptuel, l'auteure établit trois domaines de la CCI : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (voir Figure 2.2).

**Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle
en éducation aux langues (D. Lussier, 1997, 2005)**

Domaines	Dimensions	Sous-dimensions
<i>Savoir-être</i> Attitudes (Affectif et psychologique)	Compétence transculturelle Savoir internaliser	– Valorisation de l'Autre – Intégration de nouvelles valeurs – Être un médiateur culturel
	Compétence interculturelle Savoir accepter et interpréter	– Connaissance de soi/de son identité – Respect des valeurs des autres et des autres cultures – Appropriation critique des autres cultures – Développement de relations individuelles et de relations collectives
	Sensibilisation culturelle Savoir comprendre	– Prise de conscience des autres cultures
<i>Savoir-faire</i> Développement d'habiletés (Comportements)	Savoir interagir culturellement dans la langue cible	– Intégration des expériences vécues dans la langue cible, de la compétence langagière, de l'environnement culturel et des connaissances acquises
	Savoir s'ajuster à l'environnement social et culturel	– Vécu d'expériences plurilingues et pluriculturelles dans la langue cible
	Savoir fonctionner dans la langue cible	– Acquisition d'une compétence langagière à partir de mises en situation réelles
<i>Savoirs</i> (Connaissances)	Éléments de connaissance du monde liés à la mémoire collective	Approche humaniste – Histoire et géographie de la culture cible – Civilisation (arts, littérature, musique, peinture)
	Éléments de connaissance liés au contexte socioculturel	Approche sociologique – Faits/Événements factuels en lien avec la société, la culture et l'identité (croyances, valeurs, attitudes, etc.)
	Éléments de connaissance liés à la diversité des modes de vie	Approche anthropologique – Faits de la vie courante – Habitudes et coutumes – Institutions, normes, stéréotypes, artefacts, etc.

Subvention de Patrimoine canadien 1998-2003; CRSH 2003-2006. Tous droits réservés Projet de recherche Xéno.

Figure 2.2 *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier, 1997, 2005 dans Amireault et Lussier, 2008, p. 17)¹⁰

Les savoirs sont des connaissances concernant la mémoire collective, le contexte socioculturel et la diversité des modes de vie (Lussier, 1997, 2005). Les

¹⁰ Avec l'autorisation de Dr. Denise Lussier. Subvention de Patrimoine canadien 1998-2003; CRSH 2003-2006. Tous droits réservés Projet de recherche Xéno. Voir Appendice F.

connaissances liées à la mémoire collective font référence au savoir formel, ou à la culture avec un grand C, c'est-à-dire une série de faits historiques, géographiques et culturels. Selon Lussier (2007), ces connaissances sont importantes, mais elles ne sont pas suffisantes : elles ne permettent pas de comprendre la culture en profondeur. Le contexte socioculturel désigne les faits sur les relations interpersonnelles, la société, la culture et l'identité cible (les valeurs, les croyances, les attitudes). Quant au savoir associé à la diversité des modes de vie, ou la culture avec un petit c, il permet de connaître plus en profondeur la culture en explorant les habitudes, les coutumes, les stéréotypes et la communication non-verbale (Lussier, 2007).

Le domaine *du savoir-faire* fait référence à la transformation des *savoirs* en aptitudes. C'est ici que le lien entre la compétence de communication et la compétence interculturelle opère. Fonctionner linguistiquement dans la langue cible peut impliquer par exemple l'utilisation des formulations de politesse adéquates. Pour ce faire, l'apprenant-e doit identifier le contexte social et culturel dans lequel il ou elle interagit et, par la suite, ajuster sa langue à ce contexte. Intégrer la langue et la culture cible en prenant compte de la culture avec un petit c pré suppose l'application des connaissances acquises et leur intégration dans la communication. Toutefois, si les connaissances sont manquantes, il est possible de négocier le sens en interrogeant l'Autre afin de mieux comprendre ou d'éviter les malentendus (Lussier, 1997, 2007).

Le domaine du *savoir-être* porte « sur les représentations mentales que développent les apprenant-e-s et sur les attitudes d'ouverture ou de rejet des autres cultures ou de la culture cible qui se construisent par le biais de l'enseignement/apprentissage » (Lussier, 2005, p. 120). La dimension ultime du savoir-être est la compétence transculturelle qui comprend l'internalisation de ses propres valeurs et la valorisation des valeurs des autres cultures. À ce stade, l'apprenant-e devient un-e médiateur-trice culturel-le qui est capable d'intervenir lors de tensions ou de conflits (Lussier, 2007).

Or, avant d'atteindre ce niveau, l'apprenant-e doit d'abord développer une sensibilisation culturelle à l'égard des autres cultures afin d'atteindre une meilleure compréhension de l'Autre (Amireault, 2007). Ce n'est qu'une fois cette étape franchie que l'apprenant-e pourra développer une appropriation critique des autres cultures (Lussier, 1997, 2005). Ceci implique que l'apprenant-e observe et analyse ses propres valeurs et croyances afin de comprendre ses réactions envers un élément culturel qui le dérange (Byram, 1997). Relevant du domaine affectif et psychologique, le savoir-être demeure le domaine le plus difficile à développer chez l'apprenant-e. Il n'en demeure pas moins un idéal à atteindre puisqu'il consiste à développer des attitudes positives telles que l'ouverture, le respect et l'empathie à l'égard d'autres cultures (Lussier, 1997; Amireault, 2007).

Ce cadre conceptuel du développement de la compétence de communication interculturelle démontre bien les liens entre la langue, la pensée et la culture (Lussier, 1997). Or, pour concrétiser l'intégration de la CCI en classe de langues, cela nécessite un passage de la théorie à la pratique.

2.3 De la CCI aux activités interculturelles

Dans cette section, nous verrons comment la CCI a été opérationnalisée en activités interculturelles. Afin de mieux comprendre ce processus complexe, il importe d'explorer divers éléments. En premier lieu, nous présenterons deux approches à l'égard de la communication interculturelle : néo-essentialiste et cosmopolite critique (2.3.1). En deuxième lieu, nous décrirons deux types de pratiques de l'interculturel en classe de FLE : la démarche descriptive et informative et la démarche vers l'altérité (2.3.2). En troisième lieu, nous verrons les activités culturelles priorisées par les enseignant-e-s de français langue seconde (2.3.3). En quatrième lieu, nous montrerons l'influence du programme et du matériel didactique sur la mise en œuvre d'activités

pédagogiques (2.3.4). En cinquième lieu, nous détaillerons les activités interculturelles recensées (2.3.5). En dernier lieu, nous expliquerons les types d'activités interculturelles que nous avons retenus pour notre projet de recherche (2.3.6).

2.3.1 Approche néo-essentialiste et approche cosmopolite critique

Les variantes terminologiques multiples dans le domaine de l'éducation interculturelle entraînent l'existence de plusieurs approches et types de pratiques parfois contradictoires qui visent à contribuer au processus de développement de la CCI (Byram, 2012; Čebon, Golubeva et Osborne, 2015; Holliday, 2012). Holliday (2012), à la suite d'une analyse des paradigmes sociologiques à l'égard de la communication interculturelle, propose deux approches : l'approche néo-essentialiste et l'approche cosmopolite critique. À partir de ces deux approches, Čebon, Golubeva et Osborne (2015) ont analysé divers matériels pédagogiques ayant une visée d'éducation interculturelle et ont classifié chaque ressource ou type de pratique à partir des critères distinctifs de ces deux approches. D'une part, les ressources ou types de pratiques faisant partie de l'approche néo-essentialiste vont décrire ou comparer des cultures comme des entités différentes. D'ailleurs, selon cette approche, les comportements, les valeurs et l'identité des individus seraient déterminés par les cultures nationales (Holliday, 2012). Selon Čebon, Golubeva et Osborne (2015), les activités visant la découverte de la diversité culturelle à travers l'exploration des différences et des ressemblances culturelles ou l'identification de différences culturelles qui pourraient être responsables de malentendus (par ex., l'analyse d'incidents critiques) entrent dans cette approche. D'autre part, l'approche cosmopolite critique voit plutôt la culture comme un processus de négociation complexe, car en raison de la globalisation et du déplacement des populations, il existe une pluralisation des identités (Dervin, 2008). De plus, l'interaction interculturelle implique une co-construction des identités de toutes les personnes

impliquées (Čebon, Golubeva et Osborne, 2015). C'est donc par un apprentissage expérientiel que les apprenant·e·s sont exposé·e·s à des environnements culturels différents (incluant l'origine, le genre, le milieu social, le contexte, etc.) et ceci leur permet de comprendre comment l'identité et les cultures sont socialement construites (Čebon, Golubeva et Osborne, 2015). Les types de pratiques faisant partie de l'approche cosmopolite critique visent le développement d'une « conscience interculturelle critique et réflexive¹¹ » (Čebon, Golubeva et Osborne, 2015, p. 62) et des éléments liés au savoir-être tels que l'empathie et le respect :

La dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues amène à considérer toutes les valeurs culturelles comme sujettes à débat et soumises à un examen critique et à une négociation. Cela dit, ces débats devraient idéalement être caractérisés par des principes d'empathie et de respect des autres¹² (Corbett, 2010, p. 22).

En d'autres mots, l'approche néo-essentialiste est surtout descriptive et l'approche cosmopolite critique est plutôt une approche de découverte et de réflexion critique. Il est possible de faire un parallèle avec les deux types de pratiques de l'interculturel identifiés par Virasovilt (2013) qui sont décrits dans la section suivante.

2.3.2 Démarche descriptive et informative ou démarche vers l'altérité

Pour sa part, Virasovilt (2013) a analysé des pages de manuels de français langue étrangère (FLE) vouées à la culture et a identifié deux types de pratiques de l'interculturel en classe de FLE : une démarche descriptive et informative ainsi qu'une démarche vers l'altérité. D'abord, la démarche descriptive et informative identifiée dans diverses ressources pédagogiques (Virasovilt, 2013) correspond à la transmission de savoirs culturels habituellement touristiques ou encyclopédiques et

¹¹ « *critical/reflective intercultural awareness* » [notre traduction].

¹² « *Intercultural language education treats all cultural values as open to debate, and subject to critical examination and negotiation. That said, these debates should ideally be characterised by principles of empathy and respect for others.* » [notre traduction].

parfois à tendance folklorisante (cuisine, artisanat, danse, musique, fêtes, etc.). Cette information culturelle est souvent basée sur la comparaison avec la culture des apprenant-e-s (sous forme de question, par exemple en leur demandant *et vous?*). On y retrouve aussi l'apprentissage de règles de politesse ou de dialogues pour développer « un bagage conversationnel minimum de type visée pratique » (Virasovilt, 2013, p. 69). Puis, dans certains manuels, on retrouve des espaces « projet » qui peuvent prendre la forme de présentation d'exposés ou d'affiches, de recherches Internet ou d'interviews sur des informations culturelles (Virasovilt, 2013). Or, selon Virasovilt (2013), ce type de démarche « ne travaille pas vraiment sur la dimension de la relation à l'autre » (p. 70).

Ensuite, Virasovilt (2013) observe que l'influence de la perspective actionnelle va au-delà de la sensibilisation à l'interculturel et permet une « démarche de contact des cultures » (p. 71), soit une démarche vers l'altérité. En effet, la réalisation d'un projet en commun « permet de construire avec l'Autre, de se décentrer, non de se regarder, non de stigmatiser les stéréotypes, mais de les négocier ensemble, mais vers un objectif, une réalisation commune et finale » (Virasovilt, 2013, p. 73).

Outre la perspective actionnelle, Virasovilt (2013) propose divers points d'ancrage aux enseignant-e-s pour adapter leurs activités pédagogiques et leur permettre de tendre davantage vers une démarche interculturelle. Elle suggère, tout comme Abadallah-Preteille (1996), « de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive » (p. 32). Pour favoriser cette démarche, il importe, comme le propose le courant non-essentialiste, de prioriser l'empathie, c'est-à-dire la compréhension de soi à autrui, et l'approche des interactions sous une logique de complexité, de relativité et de pluralité (Virasovilt, 2013). Il est nécessaire aussi de demeurer vigilant-e vis-à-vis la formation des stéréotypes, et de porter autant son attention sur les similitudes que les différences.

De plus, l'information échangée devrait toujours être nuancée en fonction des sous-groupes ou des sous-cultures (Byram, 1997; Lemay, 1993).

2.3.3 Activités culturelles priorisées par les enseignant-e-s de français langue seconde

Tel que mentionné dans la problématique, lorsqu'il s'agit de développer la compétence de communication interculturelle, il semble que les enseignant-e-s de langues aient tendance à prioriser des activités pédagogiques axées sur les savoirs (Olivencia, 2008; Georgescu Paquin, 2015; Lázár *et al.*, 2007; Steinbach, 2012). Selon les pratiques déclarées par les enseignant-e-s de français langue seconde interviewé-e-s dans l'étude d'Olivencia (2008), le développement de la CCI passe par des activités sur la chanson francophone, sur l'histoire du Québec ou sur des aspects pratiques de la vie quotidienne (la banque, la poste, le magasin, l'hôpital, le logement, etc.). Puis, les enseignant-e-s de francisation interviewé-e-s dans l'étude de Georgescu Paquin (2015) déclarent réaliser des sorties culturelles (cueillette de pommes, cabane à sucre, visite de musées ou de quartiers, etc.). Ces activités correspondent à la démarche descriptive et informative mentionnée précédemment et peuvent, selon Georgescu Paquin (2015) « participer au renforcement des stéréotypes sur la culture québécoise » (p. 96).

2.3.4 Influence du programme et du matériel didactique sur la mise en œuvre d'activités pédagogiques

En outre, les enseignant-e-s déclarent que le manuel ou le programme utilisé en classe orientent souvent le choix des thèmes traités dans leurs activités pédagogiques (Sercu, 2001; Olivencia, 2008). En contexte de francisation au Québec, plusieurs enseignant-e-s utilisent le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011) afin de planifier leur cours et leurs activités. Selon Amireault et Bhanji-Pitman (2013), le Programme-cadre présente « des pistes de solution pour concrétiser la compétence de communication

interculturelle en classe de langue » (p. 73). Ce Programme-cadre a pour objectif d'« harmoniser les contenus de formation offerts aux personnes immigrantes dans leur démarche d'intégration linguistique, sociale et économique à la société québécoise » (MICC et MELS, 2011, p. 5). Il comporte deux parties : une première partie qui présente les contenus de formation reliés davantage à la compétence de communication; une seconde partie qui décrit des repères socioculturels, des pistes d'application des valeurs communes de la société québécoise (par exemple, la nécessité de parler français (p. 139) ou l'égalité des droits pour les femmes et les hommes (p.140)) et des éléments de la compétence interculturelle (par exemple, comparer les politiques linguistiques ou respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes) à développer par les apprenant-e-s lors de cette formation (Amireault et Bhanji-Pitman, 2013; MICC et MELS, 2011). Il est recommandé d'intégrer les contenus de la seconde partie à travers l'apprentissage des compétences langagières (MICC et MELS, 2011).

La seconde partie (repères socioculturels, valeurs communes et éléments liés à la compétence interculturelle) est présentée sous forme de tableau (voir Annexes F et G) à la fin de chaque stade (stade 1 : débutant, stade 2 : intermédiaire) et les contenus proposés sont complémentaires :

Les contenus relatifs à l'intégration culturelle (repères socioculturels, valeurs communes) et ceux de la compétence interculturelle ont été placés dans le même tableau et articulés de façon à mettre en lumière le lien étroit qui existe entre l'intégration culturelle des personnes immigrantes, qui repose sur une bonne connaissance de la société québécoise, et une compétence interculturelle permettant un vivre-ensemble, qui repose sur la capacité des cultures d'origine à cohabiter dans une société québécoise qui se veut pluraliste (MICC et MELS, 2011, p. 12).

Le document pédagogique *Agir pour interagir* (MICC et MELS, 2015), destiné à « la francisation des personnes immigrantes adultes scolarisées » (p.1), se base sur le

Programme-cadre et concrétise, par l'ensemble de ses activités pédagogiques, les contenus à enseigner. Il est à noter que dans ce matériel didactique, la dimension interculturelle passe prioritairement par la transmission de savoirs culturels. Par exemple, il priorise le développement des quatre compétences langagières (compréhension et production orales ainsi que compréhension et production écrites) à travers l'exploitation de divers thèmes reliés à l'intégration tels que l'alimentation, la recherche d'un logement, la prise de rendez-vous à l'hôpital, l'entrevue d'emploi ou les réunions de travail. Chaque activité pédagogique se termine par la transmission de repères socioculturels liés à la société québécoise tels que la Commission des normes du travail, la clinique sans rendez-vous, l'INIS ou la lutte contre la violence conjugale. Nous observons que des éléments liés aux savoirs et aux savoir-faire semblent être priorités par rapport à ceux en lien avec le savoir-être.

2.3.5 Activités interculturelles recensées

Pour être considérée interculturelle, une activité devrait développer les trois dimensions de la CCI soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (Lussier, 1997, 2005), et non seulement se limiter à transmettre des savoirs. Nous concevons donc que les *activités interculturelles* sont des activités qui visent le développement de la CCI, plus particulièrement la sensibilisation et la compréhension interculturelles. Selon la littérature scientifique et les documents pédagogiques consultés, plusieurs activités interculturelles ont été développées pour les apprenant-e-s de langues étrangères/secondes (Byram *et al.*, 2002; Byram, Nichols et Stevens, 2001; East, 2012; Lázár *et al.*, 2007; Lopez-Garcia, 2006; Virasovilt, 2013) ou pour préparer des étudiant-e-s universitaires à des programmes de mobilité étudiante (Čebrouk, Golubeva et Osborne, 2015). Au Québec, un projet de recherche-action-formation a été mené auprès de 22 enseignant-e-s de huit cégeps différents afin de valider 68 activités éducatives interculturelles (Gaudet et Lafortune, 1997). Toutefois, ces activités ont été mises en œuvre auprès de jeunes adultes majoritairement francophones.

Parmi les activités interculturelles consultées, nous avons relevé divers types d'activités qui visent le développement des éléments liés aux domaines des savoirs, des savoir-faire et/ou des savoir-être. En voici quelques exemples :

1. La réalisation d'un projet en commun (perspective actionnelle) (East, 2012; Virasovilt, 2013);
2. L'analyse et l'interprétation de la littérature, de films, de chansons ou de publicités permettant aux apprenant-e-s d'échanger sur les différences et les ressemblances culturelles (Lázár *et al.*, 2007; Lopez-Garcia, 2006);
3. L'apprentissage par expérience directe : des jeux de rôles ou des simulations permettant aux apprenant-e-s de prendre conscience de l'influence de leur culture et de celle des autres ou de comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles (Byram *et al.*, 2002; Gaudet et Lafortune, 1997);
4. Les discussions sur les différences et les ressemblances culturelles tout en prenant soin de ne pas tomber dans des visions subjectives et stéréotypées (Huber-Kriegler, Lázár et Strange, 2005; Lopez-Garcia, 2006);
5. Les activités qui explorent les différences de valeurs et le dialogue interculturel (Stringer et Cassidy, 2003; Houghton, 2012);
6. L'analyse et la résolution d'incidents critiques ou de malentendus (Huber-Kriegler, Lázár et Strange, 2005);
7. La démystification des stéréotypes proposés dans les manuels de langue et les médias (Nikou, 2002 dans Olivencia, 2008);
8. L'échange et le partage à travers le jumelage interculturel (Carignan, Deraîche, Guillot, 2015; Virasovilt, 2013).

2.3.6 Activités interculturelles du projet de recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons choisi de créer et d'adapter trois activités qui correspondent aux types d'activité 4 et 5. Nous désirons qu'elles correspondent le plus possible à la démarche interculturelle et au courant non-

essentialiste en facilitant le développement des savoir-être tels que l'empathie, le respect et l'ouverture d'esprit. Pour y arriver, nous considérons qu'« il est essentiel que l'apprenant prenne conscience de sa propre identité pour le motiver à découvrir celle de l'Autre. » (Xypas, 2017, p. 58). Les activités visent le développement de certaines dimensions et sous-dimensions des domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être du Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues (Lussier, 1997, 2005). Elles sont orientées en fonction d'objectifs d'apprentissage faisant partie des éléments spécifiques de la compétence interculturelle sélectionnés dans le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011). Ces activités et leurs objectifs sont détaillés à la section 3.3. Puisque les objectifs du Programme-cadre sont axés davantage sur les savoirs culturels liés à la société québécoise et sur les savoir-faire que sur les savoir-être, il se peut que certains critères et objectifs de nos activités interculturelles correspondent parfois au courant essentialiste qui décrit et compare les cultures, mais nous tentons toujours d'exposer le plus possible une multiplicité des identités pour favoriser une ouverture à la diversité culturelle.

La section suivante nous permet de définir le concept de perceptions et de le distinguer des représentations, attitudes ou croyances ainsi que de faire état des recherches sur les perceptions d'apprenant-e-s à l'égard de situations d'apprentissage.

2.4 Représentations, attitudes, croyances et perceptions

Dans la littérature scientifique, les concepts de représentations, de perceptions, d'attitudes et de croyances sont étroitement liés (Pajares, 1992; Barkhuizen, 1998; Amireault, 2007; Wesely, 2012). Bien qu'il existe de multiples définitions pour chaque concept, nous avons retenu et résumé certaines définitions afin de les distinguer.

En ce qui a trait au concept de représentations, nous le percevons comme englobant les concepts de perceptions, d'attitudes et de croyances. Selon la littérature consultée, les *représentations* sont un ensemble d'images, de concepts, de croyances, de savoirs, de perceptions et d'attitudes qui influencent notre vision du monde, notre interprétation de la réalité (Moscovici, 1976; Abdallah-Preteille, 1996; Ferréol et Jucquois, 2003; Amireault, 2007). Le concept de représentations culturelles fait partie des représentations sociales et a pris de l'importance dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues (Castellotti et Moore, 2002; Amireault, 2007). En effet, les enseignant-e-s véhiculent des représentations culturelles à travers leur enseignement (Zarate *et al.*, 2003) et les représentations culturelles des apprenant-e-s influencent leurs rapports avec la langue et la culture étudiées (Kramsch, 1993).

En ce qui concerne les *attitudes*, elles représentent, selon Legendre (1993) :

[un] état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.),
 [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable (p. 112).

Selon la recension des écrits effectuée par Wesely (2012), les études concernant les attitudes des apprenant-e-s de langues s'intéressent aux attitudes envers une situation d'apprentissage ou envers la communauté cible.

Quant aux *croyances* dans le domaine de la didactique des langues, Barcelos et Kalaja (2003) les définissent comme des opinions et des idées à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde (p. 231). Selon Pajares (1992), il existe un lien étroit entre les perceptions et les croyances, car les perceptions proviennent d'un système de croyances.

Pour ce qui est des perceptions, Rousseau explique qu'elles « naissent d'un principe actif qui juge » (Rey-Debove et Rey, 2011, p. 1855). Pour sa part, Viau (1999) décrit les *perceptions* comme des « jugements qu'une personne porte à l'égard des événements, des autres personnes et d'elle-même » (p. 33). Les perceptions ne sont pas observables et leur description permet d'observer ce que les apprenant-e-s pensent (Wesely, 2012). Les chercheur-e-s estiment que ces pensées sont importantes pour comprendre comment les langues sont apprises et enseignées (Wesely, 2012). Selon cette auteure, il existe deux angles différents dans la recherche sur les perceptions d'apprenant-e-s de langues : la perception de soi et la perception de la situation d'apprentissage. Notre recherche s'inscrit dans le deuxième angle, soit les perceptions d'apprenant-e-s de langues à l'égard d'une situation d'apprentissage et plus spécifiquement à l'égard d'activités interculturelles.

2.4.1 Perceptions de la situation d'apprentissage

Cet intérêt pour les perceptions de la situation d'apprentissage émerge de l'approche centrée sur l'apprenant-e de langues (Wesely, 2012). En effet, la prise en compte de ces perceptions est devenue une nécessité dans la planification et l'amélioration des programmes de langues (Nunan, 1989; Wesely, 2012). Selon Block (1994), les enseignant-e-s et les apprenant-e-s n'ont pas les mêmes perceptions à l'égard des objectifs d'une tâche et il est important de connaître ces perceptions pour pouvoir viser les mêmes objectifs. Shulz (2001) souligne aussi l'importance pour les enseignant-e-s de langue de « considérer les perceptions [...] des apprenant-e-s lorsqu'ils planifient leurs activités puisque ces activités devraient être perçues par les apprenant-e-s comme menant à un apprentissage¹³ (p. 245). Barkhuizen (1998) ajoute

¹³ « FL educators need to keep these beliefs or perceptions in mind when planning classroom activities, given that teaching activities need to be perceived in the learner's minds as conducive to learning. » [notre traduction].

que les perceptions peuvent ainsi permettre aux enseignant·e·s de langues d'améliorer leur enseignement.

Dans son modèle de la dynamique motivationnelle, Viau (1994) avance que la motivation est influencée par les perceptions des élèves. Il définit le concept des perceptions en termes d'impressions que l'élève a d'elle-même ou de lui-même et des activités scolaires. L'auteur définit la *perception de la valeur d'une activité* comme le « jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau et Louis, 1997, p. 148). Le terme *intérêt* renvoie au plaisir intrinsèque qu'on retire de la réalisation d'une activité (Schiefele, 1991), alors que le terme *utilité* fait référence aux avantages qu'on retire à la réaliser (Viau *et al.*, 2004). Ces perceptions sont susceptibles de changer selon le contexte et les buts scolaires (Viau, 1994). Le modèle de la dynamique motivationnelle a d'ailleurs été utilisé dans des études réalisées dans différents contextes (primaire, secondaire et universitaire) et en lien avec diverses disciplines scolaires (Viau *et al.*, 2004).

Pour sa part, Barkhuizen (1998) décortique les perceptions sous trois angles : l'expression d'un sentiment favorable ou défavorable à l'égard de l'activité, le jugement sur son utilité ou son efficacité et la prédiction sur l'utilité pour ses projets futurs.

Bien que notre objectif de recherche ne concerne pas la motivation des apprenant·e·s, il importe de tenir compte du fait que les perceptions y sont fortement liées : les perceptions sont des jugements et des croyances qui influencent les attitudes (favorable ou défavorables) envers un objet (dans notre cas, les activités interculturelles) et ces attitudes influencent le degré de motivation (Barkhuizen, 1998). Par exemple, si un·e· apprenant·e ne perçoit pas qu'une activité est utile, sa motivation sera affectée et il est probable qu'il ou elle ne s'y engagera pas

complètement (Viau, 1994).

En ce qui concerne les perceptions de la situation d'apprentissage, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui ciblent les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation. Or, notre recension des écrits nous fournit de l'information sur les perceptions d'étudiant-e-s universitaires vis-à-vis des activités interculturelles et sur les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation.

2.4.2 Perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles

L'article de Čebroň, Golubeva et Osborne (2015), publié dans le cadre du projet IEREST (*Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*), traite des enjeux théoriques et méthodologiques concernant le développement d'activités interculturelles pour le module de pré-départ et compare ces enjeux avec les attentes et les perceptions d'étudiant-e-s recueillies à travers leur rétroaction. Le projet IEREST est une série de modules d'activités interculturelles qui a été mise sur pied pour contribuer au développement de la CCI d'étudiant-e-s universitaires participant à un programme de mobilité étudiante (avant, pendant et après le séjour) (Beaven *et al.*, 2013). L'idée de ce projet a pris naissance en réponse aux études qui démontrent que le contact interculturel et le séjour dans un pays étranger ne développent pas nécessairement la conscience (inter)culturelle des participant-e-s et les représentations positives envers ce pays et ses habitant-e-s (Anquetil, 2006; Byram et Zarate, 1997; Dervin, 2008).

Les activités réalisées dans le module de pré-départ étaient des activités interculturelles s'inscrivant le plus possible dans l'approche cosmopolite critique (voir section 2.3.1), c'est-à-dire des activités visant une conscience interculturelle

critique et réflexive (Čebrou, Golubeva et Osborne, 2015). Un questionnaire de rétroaction en ligne, complété après le module d'activités interculturelles, a permis de mieux connaître les perceptions de 51 étudiant-e-s et de quatre professeur-e-s provenant de quatre universités européennes (Bologna, Primorska, Leuven et Durham). Ce questionnaire était constitué de questions à réponses fermées (oui/non) ou construites à l'aide d'une échelle de Likert (excellent, bon, OK, médiocre, très mauvais) et suivies d'un espace pour ajouter des commentaires (Čebrou, Golubeva et Osborne, 2015).

Les résultats concernant les perceptions et les attentes des participant-e-s démontrent que la majorité d'entre elles et eux trouvent que le module a répondu à leurs attentes (62.75%) et qu'il les a préparé-e-s à leur échange international (76%). De plus, les étudiant-e-s pensent avoir appris diverses stratégies telles qu'une meilleure ouverture d'esprit, un évitement des stéréotypes, des perceptions d'histoires et d'identités multiples et des réflexions profondes sur le contact interculturel. Par contre, une minorité de participant-e-s (37,25%) a jugé certains éléments inutiles ou non-nécessaires. Parmi celles-ci et ceux-ci, certain-e-s auraient voulu de l'information culturelle précise ou des conseils pratiques sur leur pays d'échange. D'autres ont affirmé que certaines informations, liées entre autres à la prise de conscience des stéréotypes ou des préjugés, étaient évidentes et superflues (Čebrou, Golubeva et Osborne, 2015). Les auteur-e-s arrivent à la conclusion que bien que certain-e-s participant-e-s aient eu des attentes qui correspondaient au paradigme néo-essentialiste (voir section 2.3.1), c'est-à-dire en lien avec la description et la comparaison des cultures, le module d'activités interculturelles, selon les données recueillies, les a aidé-e-s à être plus ouvert-e-s d'esprit et plus conscient-e-s de leurs préjugés (Čebrou, Golubeva et Osborne, 2015).

Cette étude permet de connaître les perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles, mais ne concerne pas spécifiquement les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes suivant des cours de francisation. La prochaine section approfondit cette thématique.

2.4.3 Perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation

Les études d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) nous permettent d'en savoir davantage sur les perceptions et les représentations d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation en lien avec leur intégration culturelle et linguistique.

D'abord, la recherche de Calinon (2009) avait pour but de « définir et de décrire les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants dans le contexte multilingue qu'est Montréal » (p. i). L'auteure a réalisé des entretiens semi-dirigés avec 110 apprenant-e-s immigrant-e-s adultes, intermédiaires et avancé-e-s, inscrit-e-s à des cours de francisation offerts par le MELS et le MICC à divers endroits et formant ainsi cinq sous-groupes distincts de participant-e-s : A) université; B) cégep; C) organismes communautaires (formation à temps partiel); D) centres de formation pour adultes/commissions scolaires; et E) cours de francisation pour analphabètes ou apprenant-e-s faiblement scolarisé-e-s. Nous exposons principalement les résultats concernant les perceptions des apprenant-e-s à l'égard des aspects culturels de leurs cours de francisation, puisque c'est dans ce cadre qu'ont lieu les activités interculturelles qui nous intéressent. Les aspects culturels des cours de francisation sont, selon Calinon (2009), des connaissances culturelles sur le Québec telles que l'explication de valeurs considérées comme fondamentales (par ex. le respect de l'orientation sexuelle), les règles de vie, l'éducation des enfants, le rapport avec les forces de l'ordre, etc. Calinon (2009) affirme qu'en général, la découverte de

la culture et des valeurs de la société québécoise est perçue de manière positive par tou-te-s les participant-e-s. Il est toutefois à noter que les participant-e-s des groupes A et B sont davantage concerné-e-s par les aspects culturels des cours de francisation puisque les cours à temps plein offerts au cégep et à l'université laissent davantage de place aux objectifs culturels. Les participant-e-s de ces deux groupes ont affirmé que les aspects culturels des cours de francisation étaient positifs « pour comprendre les valeurs des Québécois et faciliter l'intégration » et « pour connaître le Québec » (Calinon, 2009, p. 218). Toutefois, 60% des participant-e-s du groupe A, qui suivent régulièrement des cours « d'intégration et de projet » ayant pour objet le renforcement linguistique à travers la découverte du Québec et du marché de l'emploi, expriment que ces cours sont une perte de temps. Celles-ci et ceux-ci énoncent que ces cours manquent d'adéquation avec leurs objectifs d'insertion professionnelle, que certaines activités sont infantilisantes et qu'ils ou elles préféreraient consacrer davantage de temps à des cours théoriques ou de conversations pour améliorer leurs compétences langagières. D'ailleurs, 50% des participant-e-s du groupe A ont choisi les connaissances linguistiques comme élément le plus apprécié de leurs cours de francisation.

En ce qui concerne la recherche d'Amireault (2007), son objectif général était « d'étudier les expériences linguistiques, culturelles et sociales ainsi que les représentations de l'immigrant adulte en lien avec son intégration envers les Québécois, la langue française et son identité culturelle » (p. 24). Pour cette étude, la chercheure a distribué un questionnaire écrit à 110 apprenant-e-s immigrant-e-s adultes inscrit-e-s à des cours de francisation de niveaux intermédiaires et avancés offerts par le MICC dans diverses institutions d'enseignement partenaires (cégeps, universités et centres de francisation). Parmi ces 110 participant-e-s, 14 ont passé une entrevue individuelle. Les résultats concernant les expériences d'apprentissage recherchées par les apprenant-e-s révèlent qu'ils ou elles considèrent les cours de

francisation comme une expérience d'apprentissage du français pertinente et importante pour leur intégration personnelle et professionnelle. Or, certain·e·s participant·e·s ont exprimé le besoin d'avoir plus de contenu culturel dans les cours de francisation ou d'opportunités d'entrer en contact avec la société d'accueil afin de mieux comprendre la culture québécoise (Amireault, 2007).

Pour répondre à ces besoins, en plus du jumelage interculturel avec des membres de la société d'accueil, l'auteure recommande d'intégrer dans les cours de francisation des activités de discussion autour des valeurs et différences culturelles que les nouveaux·elles arrivant·e·s perçoivent chez l'Autre. Selon Amireault (2007), ces échanges pourraient être bénéfiques autant pour les apprenant·e·s que les enseignant·e·s puisqu'ils permettraient aux apprenant·e·s d'extérioriser leurs réflexions et leurs représentations culturelles et aux enseignant·e·s d'identifier des éléments susceptibles de susciter des conflits ou des chocs culturels.

De plus, une des pistes de recherche proposées par la chercheuse est « de développer un curriculum mettant l'accent sur les savoir-être et les savoir-faire, et non pas seulement sur les savoirs » (Amireault, 2007, p. 385). La chercheuse suggère aussi une étude comparative entre un groupe d'apprenant·e·s suivant les cours de francisation réguliers et un groupe suivant des cours qui intégreraient ce nouveau contenu afin d'apprécier son impact.

Bien que ces études aient été réalisées avant l'implantation du nouveau Programme-cadre (2011), et que le contenu des cours a donc changé depuis ce temps, les résultats des études d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) démontrent que les apprenant·e·s ont des perceptions mitigées pour les aspects culturels des cours de francisation. Les apprenant·e·s immigrant·e·s adultes ont le désir de mieux comprendre les locuteur·trice·s francophones et de tisser des liens avec leur société d'accueil, mais ils

ou elles estiment qu'ils ou elles n'apprennent pas autant le français que lors de cours théoriques ou de conversation. Il est donc primordial de prendre en compte ces perceptions lors de la conception des activités interculturelles et d'établir clairement les objectifs, autant linguistiques que culturels, qui guideront l'enseignement lors des activités. Ces objectifs devraient aussi être explicitement communiqués aux apprenant-e-s.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

À titre de rappel, notre objectif général de recherche est de décrire les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation. À la lumière des études consultées et des concepts principaux présentés, nos objectifs spécifiques de recherche sont les suivants :

- Décrire les perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles;
- Décrire les perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français;
- Décrire les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil.

Dans le chapitre suivant, nous décrivons la méthodologie que nous avons adoptée pour répondre à notre objectif général et à nos objectifs spécifiques de recherche.

CHAPITRE III

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

À titre de rappel, la présente étude a pour objectifs spécifiques de décrire trois types de perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles : l'intérêt pour les activités interculturelles, l'utilité pour l'apprentissage du français, et l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil.

Dans ce chapitre, en premier lieu, nous précisons le type de recherche adopté (3.1). En deuxième lieu, nous décrivons les participant-e-s de cette étude (3.2). En troisième lieu, nous détaillons le déroulement des activités interculturelles développées pour ce projet de recherche (3.3). En quatrième lieu, nous présentons nos instruments d'enquête (3.4). En cinquième lieu, nous brossons le portrait de notre collecte de données (3.5). En sixième lieu, nous expliciterons nos méthodes d'analyse de données (3.6). En septième lieu, nous exposerons les considérations éthiques relatives à ce projet de recherche (3.7). En dernier lieu, nous mettrons en lumière le calendrier du projet de recherche (3.8).

3.1 Type de recherche

Notre recherche est descriptive puisque que nous désirons dresser le portrait d'une situation (Legendre, 2005), c'est-à-dire celle des perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de

francisation. Selon Astolfi (1993), « outre son objectif de description », la recherche descriptive « a le plus souvent une visée complémentaire de comprendre et expliquer » (p. 6). Notre étude est aussi de type inductif et exploratoire puisqu'à partir de la rétroaction des participant·e·s, nous répondons à notre objectif de recherche sans recourir à des hypothèses préalables (Gaudreau, 2011; Thouin, 2014). Par *rétroaction*, nous faisons référence au « processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives » (Legendre, 2005, p. 1233).

Nous avons opté pour un devis méthodologique mixte puisque la complémentarité des méthodes quantitatives et qualitatives facilite la description de la pensée humaine qui est complexe et flexible (Patton, 1987). Miles et Huberman (2003) ajoutent que « tant les chiffres que les mots sont indispensables à la compréhension du monde qui nous entoure » (p. 82). D'ailleurs, selon Legendre (1993), le devis mixte permet d'obtenir une vision complémentaire de l'étude d'un phénomène et assure une validité aux résultats :

Les faiblesses d'une méthodologie sont compensées par les forces d'une autre. Par exemple, la méthodologie qualitative permet la contextualisation des données alors que la méthodologie quantitative permet une systématisation des résultats (p. 846).

En ce qui concerne la méthodologie quantitative, les perceptions des participant·e·s ont été mesurées à l'aide de données collectées, quantifiées et analysées de façon statistique (Fortin, 2010; Gaudreau, 2011). Ces données ont été collectées par l'entremise d'un questionnaire écrit de rétroaction. Puis, à l'égard de la méthodologie qualitative, Fortin (2010) indique qu'« elle est particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes » (p. 13-14). Pour ce faire, nous avons analysé et interprété la rétroaction des participant·e·s fournie par les questionnaires de

rétroaction et les groupes de discussion (Gaudreau, 2011; Paillé et Mucchielli, 2008). Miles et Huberman (2003) mentionnent que ces deux types de données et de méthodes peuvent favoriser des objectifs de description. La combinaison de ces deux méthodes nous permet, en effet, de décrire les perceptions des participant-e-s.

3.2 Description des participant-e-s

Dans cette section, nous décrivons le recrutement des participant-e-s et le type d'échantillon (3.2.1) ainsi que les caractéristiques des participant-e-s (3.2.2).

3.2.1 Échantillonnage et recrutement

Puisque notre objectif de recherche visait la description des perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes et que nos activités ont été créées en fonction du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011), nous avons initialement décidé de sélectionner une classe d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes inscrit-e-s au programme de francisation à temps plein offert par le MIDI. L'étudiante-chercheure ayant œuvré dans ce milieu, nous avons au départ opté pour un échantillon de convenance et proposé notre projet de recherche à notre milieu de travail, une institution partenaire du MIDI. Bien que cette institution fût favorable à la réalisation de ce projet, il a été refusé par le MIDI en raison du manque de temps et de ressources pour encadrer ce projet. Nous avons donc adopté un échantillon proximal (Gaudreau, 2011) et orienté notre recrutement vers les commissions scolaires de Montréal et des environs qui dépendent du MEES. Il est à noter que le système public de francisation repose sur deux ministères : le MIDI et le MEES. Ces deux ministères ont produit conjointement un référentiel commun constitué de *l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (MICC et MELS, 2011) et du *Programme-cadre*

de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC et MELS, 2011).

Comme chaque commission scolaire possède un comité d'éthique indépendant du MEES, nous avons fait des démarches auprès de diverses commissions scolaires. L'objectif était de recruter une classe de 18 à 20 personnes immigrantes adultes de niveau intermédiaire (niveau 5 ou 6¹⁴). Après l'obtention du certificat d'éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (voir Appendice A, 7 juin 2017) et de la commission scolaire montréalaise (17 août 2017)¹⁵, nous avons contacté par courriel et par téléphone plusieurs conseiller·ère·s pédagogiques et directeur·trice·s de divers centres d'éducation aux adultes (CEA) pour leur présenter notre projet de recherche. Ces responsables ont diffusé notre message aux enseignant·e·s des niveaux ciblés. Au mois d'octobre 2017, deux d'entre elles-eux ont répondu positivement à l'appel. Puisque les activités interculturelles avaient été élaborées en fonction des objectifs d'apprentissage correspondant aux niveaux 5 et 6 du Programme-cadre (MICC et MELS, 2011), nous voulions nous assurer que la compétence langagière des étudiant·e·s était adéquate à ces niveaux. Nous sommes allée rencontrer la première enseignante volontaire et avons observé son groupe pendant une activité de classe. Nous avons réalisé que le niveau de compétence langagière des étudiant·e·s du groupe en français n'était pas assez élevé pour pouvoir mener le projet de recherche dans cette classe. Par la suite, nous avons réalisé une activité interculturelle ne faisant pas partie de notre projet de recherche dans la classe du deuxième enseignant intéressé pour vérifier si la compétence langagière des étudiant·e·s était adéquate. Le niveau global des étudiant·e·s correspondant au niveau des activités interculturelles de notre

¹⁴ Selon l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, les niveaux 5 et 6 correspondent au stade intermédiaire. Par exemple, la description générale du niveau 5 indique que l'apprenant « participe, quand la situation est prévisible, à des conversations ou fait des présentations informelles à propos de thèmes familiers : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt » (MICC et MELS, 2011, p. 20).

¹⁵ Pour des raisons de confidentialité, nous n'avons pas fourni le courriel d'autorisation de la commission scolaire afin qu'elle ne soit pas identifiée.

projet de recherche, nous avons convenu avec l'enseignant de réaliser le projet de recherche dans sa classe.

Le 3 novembre, cinq jours avant la collecte de données, nous avons présenté le projet de recherche aux étudiant-e-s sans la présence de l'enseignant afin d'éviter l'influence induite. Nous avons présenté le projet sous forme de présentation PowerPoint en vulgarisant les objectifs, le déroulement de la recherche, les avantages et les risques liés à leur participation ainsi que la confidentialité de la recherche. De plus, nous avons précisé que leur participation était libre et volontaire, qu'elles-ils pouvaient se retirer de l'étude à n'importe quel moment et que les activités n'étaient pas évaluées.

Le 7 novembre, nous sommes retournée en classe pour débiter la collecte de données. Nous avons d'abord distribué le formulaire de consentement et demandé si certain-e-s étudiant-e-s ne désiraient pas participer à l'étude. Il y avait 24 étudiant-e-s inscrit-e-s dans cette classe, mais seulement 17 étaient présent-e-s à ce moment. Deux étudiant-e-s ont décidé de ne pas participer à la recherche puisqu'elles-ils étaient né-e-s dans une autre province canadienne et ne se sentaient pas concerné-e-s par le sujet de la recherche. Il est à noter que contrairement au programme du MIDI, le programme du MEES est aussi offert à des Canadien-ne-s anglophones. Après avoir répondu aux questions ou craintes de certain-e-s étudiant-e-s, 15 d'entre elles-eux ont accepté de participer au projet et ont signé le formulaire de consentement (voir Appendice B). La deuxième journée de collecte, cinq nouvelles personnes se sont ajoutées au projet et trois personnes ont abandonné. Nous avons expliqué le formulaire de consentement à ces cinq personnes avant de débiter la deuxième activité. Pour la troisième activité, aucun-e nouveau-elle participant-e s'est ajouté-e et personne n'a abandonné.

3.2.2 Caractéristiques des participant-e-s

Les données recueillies par le questionnaire sociodémographique distribué aux étudiant-e-s de la classe nous permettent de décrire les participant-e-s de notre étude. Notre échantillon est constitué de 13 femmes et 4 hommes âgé-e-s de 18 à 47 ans (moyenne de 34,76 ans). On observe une grande diversité culturelle au sein de notre échantillon, car il y a quatre participant-e-s du Salvador, deux du Kirgizistan et un-e participant-e de chacun des pays suivants : Inde, Venezuela, Colombie, St-Vincent, Zimbabwe, Corée du Sud, Ouzbékistan, Bangladesh, Monténégro, Afghanistan et Chine. Les parents de tou-te-s les participant-e-s sont de la même origine que celles-ceux-ci à l'exception d'un-e participant-e. La langue maternelle de chaque participant-e est différente (pendjabi, anglais, zulu, coréen, ouzbek, bengali, serbe, farsi, mandarin) à l'exception du russe ($n = 2$) et d'un nombre plus élevé de participant-e-s pour l'espagnol ($n = 6$). La majorité des participant-e-s parlent leur langue maternelle à la maison ($n = 16$). La plupart des participant-e-s parlent uniquement leur langue maternelle à la maison ($n = 11$), alors que d'autres parlent aussi, en plus de leur langue maternelle, le français ($n = 3$), l'anglais ($n = 1$), le français et l'anglais ($n = 1$) ou le russe ($n = 1$). Les participant-e-s ont des profils professionnels variés qui sont en lien avec les domaines suivants : santé ($n = 2$), marketing, administration et/ou publicité ($n = 4$), génie industriel ($n = 1$), architecture ($n = 1$), informatique ($n = 1$), économie ($n = 1$) et immobilier ($n = 1$). Quatre participant-e-s ont indiqué qu'elles-ils étaient aux études, et deux participant-e-s n'ont pas répondu à cette question.

En ce qui concerne l'expérience d'immigration des participant-e-s, 68,8% des participant-e-s affirment ne pas avoir immigré dans un autre pays que le Canada, 18,9% ont déjà immigré dans un autre pays et 12,6% ont séjourné pour les études ou pour le travail dans un autre pays. Le temps de résidence au Québec des

participant-e-s varie entre 8 mois et 16 ans pour une durée moyenne de 3 ans et 9 mois. Tou-t-es les participant-e-s ont immigré au Canada en s'installant directement au Québec. Elles-ils ont décidé de s'établir au Québec pour diverses raisons : afin de rejoindre un-e conjoint-e ou des membres de la famille qui habitaient déjà au Québec ($n = 6$), pour améliorer leur qualité de vie ou celle de leurs enfants ($n = 3$) ou parce qu'ils aiment le Québec ($n = 3$), la langue française et la culture québécoise ($n = 1$). D'autres répondant-e-s ont choisi le Québec pour se sentir en sécurité ($n = 2$) ou en raison du programme d'immigration au Québec ($n = 2$). Également, deux participant-e-s ont suivi la décision d'immigration d'un-e membre de leur famille.

Avant d'être inscrit-e-s au programme de francisation du MEES offert par notre terrain de recherche, une commission scolaire montréalaise, sept participant-e-s ont suivi des cours de français dans des établissements partenaires (cégep, université) du programme de francisation du MIDI. De plus, six participant-e-s ont suivi des cours de français uniquement au sein d'une commission scolaire montréalaise. Deux participant-e-s ont suivi des cours de français dans leur pays d'origine. Un-e participant-e a suivi des cours dans une école privée alors qu'un-e autre s'est formé-e dans une classe d'accueil à l'école secondaire. La plupart des répondant-e-s suivent des cours de francisation pour des raisons professionnelles ($n = 10$) ou pour faciliter leur intégration au Québec ($n = 7$). Certain-e-s affirment qu'elles-ils désirent apprendre et bien parler le français ($n = 5$). D'autres veulent aider et comprendre leurs enfants ($n = 3$) ou communiquer avec des locuteurs francophones ($n = 2$). Puis, une personne affirme qu'elle n'avait pas le choix et une autre déclare saisir l'opportunité pour améliorer sa vie.

3.3 Série d'activités interculturelles

Nous avons réalisé trois activités interculturelles dans une classe de francisation dans le but d'obtenir la rétroaction des participant-e-s sur ces activités. L'analyse de cette rétroaction nous permet de décrire les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes quant à la valeur (intérêt et utilité) de ces activités pour leur apprentissage du français et leur intégration à la société d'accueil. Nous avons créé, sélectionné et/ou adapté ces trois activités interculturelles en fonction de certains objectifs du *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier, 1997, 2005) et d'éléments spécifiques de la compétence interculturelle sélectionnés dans le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011). Nous avons opté pour ces trois activités car elles visent la prise de conscience et la compréhension interculturelles (Lussier, 2005; Amireault, 2007). L'intention est de partir des participant-e-s pour les amener à mieux se connaître et comprendre les autres. Nous avons bâti les activités en nous inspirant de la structure du matériel didactique *Agir pour interagir*, matériel qui « reflète les orientations générales et didactiques du Programme-cadre, et s'y réfère explicitement dans l'organisation de ses contenus » (MICC et MELS, 2015, p. 1). Ces activités visent aussi le développement des compétences communicatives suivantes : compréhension orale, production orale et compréhension écrite. Les sections suivantes décrivent les trois activités interculturelles qui ont été mises en œuvre.

3.3.1 Activité 1 : Le français, une langue à défendre?

La première activité (voir Annexe H) est construite autour du visionnement d'un extrait du documentaire *Crise d'identité*¹⁶ qui porte sur les différentes opinions de personnalités québécoises (politicien-ne-s, artistes et entrepreneur-e-s) quant à leur sentiment d'appartenance à la langue française et leur volonté de la défendre. Cette activité est divisée en quatre parties : l'amorce, la pré-discussion, la découverte et la discussion. *L'amorce* contient une présentation du documentaire et du sujet de l'extrait ainsi qu'une activité de vocabulaire qui invite les participant-e-s à associer des mots ou des expressions avec une définition. *La pré-discussion* comporte trois questions sur leurs connaissances antérieures, sur leur sentiment d'appartenance à leur langue maternelle et à la langue française et sur la peur de perdre leur langue maternelle. Dans la *découverte*, les participant-e-s écoutent l'extrait du documentaire et doivent, à l'aide d'une grille d'écoute, associer les citations aux personnes interviewées. Finalement, l'activité se conclut par une *discussion* sur les politiques linguistiques au Québec et dans le monde, sur la manière d'empêcher une langue de disparaître et sur le français comme langue d'intégration. Les objectifs de compétence interculturelle visés par cette activité sont les suivants ¹⁷ :

- Comprendre les raisons d'être de la politique linguistique du Québec
- Comparer les politiques linguistiques
- Connaître la Charte de la langue française (loi 101)
- Prendre conscience des autres cultures (savoir-être)
- Savoir interagir culturellement dans la langue cible (savoir-faire)
- Connaître des faits liés à la société, la culture et l'identité des autres cultures (savoirs)

¹⁶ Grenier, Marie-Hélène (réal.), Swan Productions et Télé-Québec (prod.). (2015). *Crise d'identité*. [Documentaire webdiffusé]. Récupéré de <http://www.telequebec.tv/documentaire/grands-moyens-les-2-identite-culture-societe/>

¹⁷ Une description détaillée de tous les objectifs et du déroulement de cette activité se trouve à l'Annexe H.

3.3.2 Activité 2 : Quel genre d'égalité?

La deuxième activité (voir Annexe I) est tirée et adaptée de la *Trousse d'animation sur l'égalité entre les femmes et les hommes à Montréal* (Ville de Montréal, 2011). Nous l'avons sélectionnée puisqu'elle a pour objectifs d'« amener les participant-e-s à prendre conscience des préjugés que l'on peut avoir quant aux rôles des femmes et des hommes » (Ville de Montréal, 2011, p. 49) ainsi que de démystifier ces préjugés. Dans cette activité, les participant-e-s doivent encercler vrai ou faux aux douze affirmations portant sur des croyances quant aux rôles des femmes et des hommes. Elles-ils peuvent s'aider à l'aide d'un dictionnaire et d'un-e coéquipier-ère pour comprendre le sens du questionnaire, mais leur réponse est individuelle. Ensuite, une fois le questionnaire rempli, les participant-e-s indiquent à toute la classe leur réponse en levant la main. À partir des affirmations ayant soulevé des opinions différentes, cinq énoncés portant sur diverses thématiques sont choisis par l'étudiante-chercheure et celle-ci anime un débat avec toute la classe. Chaque participant-e est invité-e à défendre son point de vue et l'étudiante-chercheure pose des questions afin de susciter des réflexions et des discussions telles que « Pourquoi vous réagissez ainsi? », « Qu'est-ce qui vous fait penser cela? », « Que pourrions-nous faire pour changer cette situation? », « Croyez-vous qu'au Québec c'est différent? », etc. Cette activité explore les différences de valeurs par le dialogue interculturel (Stringer et Cassidy, 2003; Houghton, 2012) et vise les objectifs de compétence interculturelle suivants ¹⁸ :

- Respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes
- Échanger sur les valeurs et les croyances de la société québécoise
- Prendre conscience des autres cultures (savoir-être)
- Respecter les valeurs des autres et des autres cultures (savoir-être)
- Savoir interagir culturellement dans la langue cible (savoir-faire)

¹⁸ Une description détaillée de tous les objectifs et du déroulement de cette activité se trouve à l'Annexe I.

- Apprendre sur la diversité des modes de vie – similitudes et différences de la vie quotidienne (savoirs)

3.3.3 Activité 3 : Des droits pour tou-te-s!

La troisième activité (voir Annexe J) est tirée et adaptée d'une activité intitulée *Vous avez le droit de connaître vos droits*, produite par la *Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse du Québec* (Sarna, 2009). Nous avons vulgarisé l'information pour les participant-e-s de langue seconde ainsi qu'ajouté une activité visant le développement de la compréhension orale et de la production orale. Cette activité est divisée en quatre parties : l'amorce, la découverte, la mise en pratique et la discussion. L'*amorce* présente de manière informative et interactive *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Puis, la *découverte* explore, toujours sous forme d'atelier informatif et interactif, le droit à l'égalité, la discrimination, le harcèlement ainsi que les motifs de discrimination interdits par la Charte. La *mise en pratique* est une activité de *dictogloss* qui demande à quatre équipes de participant-e-s d'écouter une histoire de discrimination différente et ensuite de la reformuler dans leurs mots. Ces histoires traitent de racisme lors de la location d'un logement, de sexisme au travail, d'harcèlement homophobe et de discrimination à l'embauche en raison de l'origine ou de la religion de la ou du candidat-e. La dernière partie est une discussion sur les connaissances et le vécu des participant-e-s quant à la discrimination et une réflexion sur leurs réactions et leurs préjugés. Cette activité d'éducation aux droits de la personne permet de développer des attitudes de tolérance, de respect et de solidarité en lien avec les attitudes d'ouverture, de respect et d'empathie visées par le développement de la compétence interculturelle. Les objectifs de la compétence interculturelle visés par cette activité sont les suivants ¹⁹:

¹⁹ Une description détaillée de tous les objectifs et du déroulement de cette activité se trouve à l'Annexe J.

- Respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes
- Respecter les valeurs des autres et des autres cultures (savoir-être)
- Savoir s'ajuster à l'environnement social et culturel (savoir-faire)
- Connaître La Charte des droits et libertés de la personne du Québec (savoirs)

Les trois activités ont été réalisées dans cet ordre pour diverses raisons. D'une part, nous avons débuté avec l'activité 1 puisque nous considérons que la thématique abordée possède une charge émotive moins importante que les thématiques des activités 2 et 3. D'autre part, afin de conserver la spontanéité du débat quant aux rôles des hommes et des femmes, nous avons décidé de faire l'activité 2 avant l'activité 3 puisque celle-ci aborde les préjugés et la discrimination sexistes. La prochaine section précise comment les activités interculturelles ont été validées.

3.3.4 Validation des activités interculturelles

Au départ, nous avons sélectionné quatre activités interculturelles. Nous avons consulté deux enseignantes de francisation qui ont lu nos documents, donné des commentaires sur la clarté des consignes et fait quelques suggestions et corrections. L'une d'entre elle considérait que l'activité *Barnga* (Gaudet et Lafortune, 1997, p. 178), un jeu de cartes simulant le choc culturel, était trop complexe pour les apprenant-e-s, car elle contenait trop de consignes. De plus, les quatre activités ont été mises à l'essai dans une classe de francisation d'une commission scolaire montréalaise par une enseignante et chercheure en didactique des langues et de l'interculturel. Celle-ci a donné une rétroaction positive sur trois activités en mentionnant que les apprenant-e-s avaient bien participé et avaient apprécié toutes les activités à l'exception de l'activité *Barnga*. Bien que nous avons simplifié les consignes, les apprenant-e-s ont trouvé cette activité compliquée et elles-ils ne comprenaient pas le lien avec l'apprentissage du français. En ce qui concerne les trois autres activités, l'enseignante a suggéré d'allouer plus de temps aux discussions. Nous avons donc décidé de conserver seulement trois activités sur quatre et avons modifié les activités en fonction des commentaires reçus.

Puis, dans le cadre de son travail, l'étudiante-chercheuse a réalisé trois activités auprès d'apprenant-e-s adultes immigrant-e-s de niveau 5. Ceci nous a permis d'ajuster les consignes, la durée des diverses sections et de pratiquer l'animation des discussions de nature interculturelle. Cette mise à l'essai des activités a démontré le potentiel enrichissant de celles-ci : elles ont permis des échanges intéressants sur l'acceptation de l'homosexualité, sur les préjugés envers l'islam, sur les différences de croyances envers le rôle des femmes et des hommes. Puisqu'à ce moment, nous n'avons pas obtenu le certificat d'approbation éthique, nous n'avons pas distribué les questionnaires de rétroaction et nous avons pris en note de manière informelle les commentaires des apprenant-e-s pour connaître leur appréciation générale et améliorer les activités. Une fois le certificat d'approbation éthique obtenu, nous sommes retournée une dernière fois mettre à l'essai l'activité « Des droits pour tou-t-e-s » et nous avons validé nos instruments d'enquête (voir section 3.4.5) détaillés dans la section suivante (3.4).

3.4 Instruments d'enquête

Pour mener à bien cette recherche, nous avons utilisé quatre instruments d'enquête : un questionnaire sociodémographique (3.4.1), un questionnaire de rétroaction (3.4.2), des groupes de discussion (3.4.3) et un journal de bord (3.4.4). En premier lieu, les participant-e-s ont répondu à un questionnaire afin de consigner leurs renseignements sociodémographiques et d'indiquer les raisons pour lesquelles elles-ils ont immigré et désirent suivre des cours de francisation. En deuxième lieu, à la fin de chaque activité interculturelle, les participant-e-s ont répondu à un questionnaire écrit permettant d'obtenir leur rétroaction sur cette activité. En troisième lieu, à la suite des trois activités interculturelles, les participant-e-s ont pris part à des groupes de discussion visant l'obtention de leur rétroaction globale sur la série d'activités. Finalement, tout au long du terrain de recherche, nous avons maintenu un journal de bord afin de noter

le déroulement de la recherche, les imprévus méthodologiques ou toutes autres observations pertinentes sur le contexte de la recherche.

3.4.1 Questionnaire sociodémographique

Un questionnaire sociodémographique a été rempli par tou-te-s les participant-e-s afin de dresser un portrait général de la classe (voir Annexe K). Le questionnaire comporte quatorze questions. Les six premières questions visent à obtenir les informations suivantes : l'âge, le sexe, la profession ou le domaine d'études et le pays d'origine des participant-e-s ou de leurs parents. Les trois autres questions visent à connaître l'expérience d'immigration des participant-e-s : le temps de résidence au Québec et au Canada, l'immigration ou les études à long terme dans un autre pays que le Canada et le pays où ils ont vécu le plus longtemps. Puis, les deux autres questions concernent leur langue maternelle et la ou les langues parlée(s) à la maison. Finalement, les trois dernières questions portent sur les cours de français suivis (au Québec et dans leur pays d'origine) par les participant-e-s, les raisons pour lesquelles elles-ils suivent un cours de francisation et les raisons pour lesquelles elles-ils ont décidé de s'établir au Québec.

3.4.2 Questionnaire de rétroaction

Ce questionnaire écrit nous a permis de recueillir la rétroaction des participant-e-s sur chacune des activités réalisées en classe (voir Annexe L). Nous nous sommes inspirée du questionnaire utilisé par Čebon, Golubeva et Osborne (2015) et de l'ouvrage *Questionnaires in Second Language research* (Dörnyei, 2003) pour construire ce questionnaire.

Le questionnaire est constitué de six énoncés construits à l'aide d'une échelle de Likert. Selon Dörnyei (2003), cette méthode est grandement utilisée dans le milieu de la recherche puisqu'elle est simple, versatile et fiable. Les six énoncés font référence

à nos trois objectifs spécifiques de recherche : 1) l'utilité pour l'apprentissage du français (*J'ai trouvé cette activité utile pour mon apprentissage du français / J'ai appris de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en français lors de cette activité*) ; 2) l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil (*J'ai trouvé cette activité utile pour mon intégration au Québec / J'ai appris des choses liées à la société québécoise (ex. valeurs, arts, histoire) lors de cette activité*) et 3) l'intérêt pour les activités interculturelles (*Je me suis senti-e mal à l'aise (inconfortable) de parler de certains sujets / En général, j'ai apprécié l'activité*). Les participant-e-s ont encerclé une réponse sur l'échelle d'accord suivante : *Fortement en accord – D'accord – Ni en accord ni en désaccord – En désaccord – Fortement en désaccord*.

Chaque énoncé est suivi d'un espace de trois lignes pour donner la possibilité aux participant-e-s de justifier leur réponse ou de donner des exemples. Le dernier énoncé concerne l'appréciation générale de l'activité. Afin d'encourager les participant-e-s à répondre tout en ne restreignant pas leurs réponses, nous avons utilisé deux phrases à compléter telles que : *J'ai aimé cette activité parce que....Je n'ai pas aimé cette activité parce que...* Selon Dörnyei (2003), cette technique est utile pour susciter la rétroaction des participant-e-s. Nous avons aussi ajouté un espace de quatre lignes pour permettre aux répondant-e-s d'ajouter des commentaires. Le questionnaire écrit nous a ainsi permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives.

3.4.3 Groupes de discussion

En complémentarité aux questionnaires de rétroaction, nous avons planifié des groupes de discussion, car c'est un instrument de recherche adéquat pour « élucider les attitudes, les perceptions, les sentiments et les idées des participants sur un sujet donné » (Puchta et Potter, 2004, p. 17). Cet instrument possède plusieurs avantages. Il permet d'accéder à plusieurs répondant-e-s en économisant du temps et de l'énergie (Boutin, 2007; Baribeau et Germain, 2010). Chaque participant-e se sent soutenu-e

par les autres, ce qui réduit l'inhibition et facilite l'expression de la parole de tou-te-s (Boutin, 2007). Il donne aussi l'occasion aux participant-e-s de se rappeler des faits en écoutant les autres raconter des situations qui se rapprochent à celles qu'elles-ils ont vécues (Boutin, 2007). Il permet d'identifier les consensus et les désaccords rapidement (Baribeau et Germain, 2010). De plus, le français étant la langue seconde des participant-e-s, les groupes de discussion, contrairement aux entretiens individuels, permettent de vérifier la compréhension commune d'une même question (Boutin, 2007). Toutefois, cet instrument possède certaines limites. Certain-e-s participant-e-s peuvent s'influencer mutuellement, monopoliser la discussion ou avoir peur du jugement des autres participant-e-s (Boutin, 2007; Baribeau et Germain, 2010). De plus, le temps étant assez limité, cela ne favorise pas l'approfondissement d'un point donné (Boutin, 2007; Baribeau et Germain, 2010). Puis, les participant-e-s peuvent aussi être influencé-e-s par la-le chercheur-e, qui habituellement anime les groupes de discussion (Baribeau, 2009; Boutin, 2007), en raison du biais de désirabilité (Rosenthal, 1966).

À ce sujet, il nous a été conseillé de ne pas être présente lors des groupes de discussion afin de pallier cette limite. Pour des impératifs économiques, il était impossible d'engager des assistant-e-s de recherche. Nous avons donc demandé à l'enseignant de la classe d'encadrer les groupes de discussion en se promenant de groupe en groupe pour répondre aux questions ou aux incompréhensions des participant-e-s et encourager la participation de chacun-e. Puisque nous ne voulions pas déranger la classe plus d'une fois et que nous voulions que les participant-e-s s'expriment de manière égale, nous avons décidé de former des petits groupes de minimum trois participant-e-s à maximum cinq participant-e-s. Afin de susciter la discussion, nous avons préparé un questionnaire d'entretien (voir Annexe M) composé de huit catégories de questions incluant des sous-questions. La majorité des questions étaient ouvertes (Boutin, 2007). Tout comme pour le questionnaire de

rétroaction, les questions sont en lien avec nos objectifs de recherche et font référence aux perceptions que nous voulons décrire : l'utilité des activités interculturelles pour l'apprentissage du français, l'utilité de ces activités pour l'intégration à la société d'accueil et l'intérêt pour ces activités. Les questions sont simples pour faciliter la compréhension des participant·e·s. Cet instrument de recherche a pour objectif de recueillir des données qualitatives qui, suite à une analyse thématique, permettent la description des perceptions d'apprenant·e·s immigrant·e·s adultes à l'égard d'activités interculturelles. Nous avons réalisé quatre groupes de discussion : trois groupes de discussion supervisés par l'enseignant de la classe et un groupe de discussion animé par l'étudiante-chercheure. Nous expliquons les raisons de ce changement dans la section 3.5. Comme il était prévu de procéder à l'analyse des données au terme de l'expérimentation, les participant·e·s n'ont pas eu accès aux données des questionnaires de rétroaction avant de participer aux groupes de discussion.

3.4.4 Journal de bord

Le journal de bord nous a permis de consigner les données recueillies pendant notre terrain de recherche. Selon Mucchielli (1996), le journal de bord aide « à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne [...] et constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site. » (p. 116). Baribeau (2004) ajoute qu'il permet au·à la chercheur·e de se rappeler des événements (faits, idées, décisions, pensées, changements, etc.) pendant la recherche, d'établir un dialogue avec ses données, ainsi que de prendre un recul par rapport à sa propre interprétation. Les composantes du journal de bord varient selon les auteur·e·s. À cet égard, nous avons pris trois types de notes pendant notre collecte de données : descriptives, méthodologiques et théoriques (Deslauriers, 1991; Baribeau, 2004). D'abord, les notes descriptives se rapportent à la description du lieu, des acteur·trice·s et des événements. La·le chercheur·e peut aussi y inscrire ses sentiments, ses impressions ou ses émotions. Ces données ont facilité la compréhension du terrain de

recherche et de l'état d'esprit de la ou du chercheur-e (Deslauriers, 1991; Baribeau, 2004). Puis, les notes méthodologiques concernent les imprévus, les problèmes rencontrés et les solutions trouvées et conséquemment, les modifications apportées au devis de recherche (Baribeau, 2004). Cette information a été très utile pour la rédaction de l'approche méthodologique. Enfin, les notes théoriques sont liées à la recherche de sens, à l'interprétation et aux réflexions (Baribeau, 2004). Elles nous ont permis de faire des liens entre la collecte de données et le cadre théorique. Elles ont servi pour l'analyse des données et la discussion des résultats.

3.4.5 Validation des instruments de recherche

Pour valider nos instruments de recherche, nous avons demandé l'avis de trois enseignant-e-s de francisation. Elles-ils ont vérifié si les questions des questionnaires sociodémographique, de rétroaction et des groupes de discussion étaient compréhensibles et correspondaient au niveau langagier visé. À l'exception de quelques ajustements, les enseignant-e-s n'ont pas apporté beaucoup de modifications. De surcroit, nous avons consulté le Service de consultation en analyses des données (SCAD) de l'UQAM pour obtenir l'avis d'une statisticienne concernant les questionnaires sociodémographique et de rétroaction qui visaient la collecte de données quantitatives. La consultante nous a fait remarquer que le degré d'accord « Je ne sais pas », troisième degré sur l'échelle de Likert allant de 1 à 5 (1 = fortement en désaccord, 5 = fortement en accord) n'avait pas la même valeur sémantique que les autres degrés d'accord. Elle a suggéré de le remplacer par « ni en accord, ni en désaccord ». Nous craignons que cet énoncé ne soit pas compris des participant-e-s. Nous avons opté pour mettre à l'essai le questionnaire sociodémographique et le questionnaire de rétroaction dans une classe de francisation.

Pour cette mise à l'essai, nous sommes allée dans la classe d'une enseignante de francisation et chercheuse en didactique des langues et de l'interculturel. Nous avons mis à l'essai une activité interculturelle et ensuite distribué les questionnaires sociodémographiques et les questionnaires de rétroaction. En ce qui concerne le degré d'accord « ni en accord, ni en désaccord », l'enseignante nous a suggéré d'informer les participant-e-s en écrivant au tableau que ce degré d'accord signifiait « comme ci, comme ça ». Nous avons retenu cette suggestion. Les questions ont bien été comprises par les participant-e-s. En ce qui a trait aux groupes de discussion, en raison du recrutement et du temps, il était difficile de faire vivre l'ensemble des activités à un groupe pilote et d'ensuite mettre à l'essai un groupe de discussion.

3.5 Collecte de données

En tant qu'étudiante-chercheuse, nous avons mené trois activités interculturelles pendant différentes périodes de cours du programme de francisation (7, 9 et 14 novembre) sans la présence de l'enseignant. Pour diminuer l'effet Rosenthal, c'est-à-dire l'« effet que les opinions, [...] les attentes ainsi que les préjugés théoriques et pratiques d'un expérimentateur [...] exercent sur la performance des sujets » (Legendre, 2005, p. 538), il aurait été souhaitable que l'enseignant anime les activités interculturelles. Or, puisque l'étudiante-chercheuse a créé ces activités et qu'elle possède de l'expérience pour susciter le dialogue interculturel, nous avons jugé qu'il était préférable que ce soit celle-ci qui les anime afin d'assurer la qualité et la bonne marche des activités du projet de recherche. Après chaque activité, les participant-e-s ont répondu à un questionnaire de rétroaction sur cette activité. Les participant-e-s ont rempli le questionnaire sociodémographique lors de la première journée de la collecte.

En ce qui concerne les groupes de discussion, l'enseignant nous a informée au cours de la recherche que les participant-e-s devaient être évalué-e-s le 16 novembre, jour prévu pour les groupes de discussion. Puisque nous voulions éviter que les participant-e-s soient stressé-e-s pour leur examen ou qu'elles-ils s'absentent de la classe pour étudier, nous avons déplacé la rencontre pour les groupes de discussion au mardi suivant, soit le 21 novembre.

Le 21 novembre, nous sommes retournée dans la classe de francisation pour expliquer le déroulement des groupes de discussion et le questionnaire d'entretien ainsi que distribuer le matériel audio nécessaire pour enregistrer les participant-e-s. Il y avait 11 participant-e-s présent-e-s et six participant-e-s absent-e-s. En collaboration avec l'enseignant, nous avons formé deux groupes de quatre participant-e-s et un groupe de trois participant-e-s qui habituellement travaillent bien ensemble pour favoriser une bonne dynamique de groupe. Nous avons distribué une enregistreuse audio par équipe et une feuille de questions à tou-te-s les participant-e-s. Nous avons rappelé que l'objectif de recherche était de savoir ce qu'elles-ils pensent des activités qu'elles-ils avaient réalisées pendant le projet de recherche et nous les avons encouragé-e-s à répondre sincèrement (Boutin, 2007). Puis, nous avons laissé les participant-e-s avec l'enseignant pour éviter le biais de désirabilité sociale (l'effet Rosenthal) envers l'étudiante-chercheure. Nous avons opté pour une autogestion des groupes avec un encadrement de l'enseignant. Bien que nous avons expliqué l'absence de l'étudiante-chercheure et la présence de l'enseignant pendant les groupes de discussion lors de la présentation du projet de recherche, les participant-e-s ont semblé déstabilisé-e-s par ce changement.

Lors de la transcription des enregistrements, nous nous sommes rendue compte que deux groupes avaient mal compris certaines questions, que les participant-e-s n'avaient pas sollicité l'aide de l'enseignant afin de mieux comprendre ces questions

et que celui-ci était peu intervenu. À la suite de cette constatation, nous avons réalisé l'importance d'un-e modérateur-trice pour le bon fonctionnement des groupes de discussion et pour faire émerger des données qualitatives plus complètes :

L'autorité du modérateur (animateur) dans ce processus est déterminante pour le succès de l'entreprise. Il faut bien reconnaître que cette personne joue un rôle de leader. À ce titre, elle est investie de la mission de diriger les participants du groupe et de les aider, à partir d'instructions déjà établies au préalable, à discuter des thèmes clés. Il lui revient également de s'assurer de la participation de chacun à la discussion (Greenbaum, 2000, p. 10).

En réalisant que certaines données étaient incomplètes et que notre échantillon était réduit à 11 participant-e-s, nous avons demandé à l'enseignant de proposer aux participant-e-s absent-e-s de réaliser un groupe de discussion en présence de l'étudiante-chercheure. Cinq participant-e-s se sont porté-e-s volontaires. Nous avons donc formé un groupe avec ces volontaires et l'étudiante-chercheure a animé ce groupe dans un local adjacent pendant que le professeur enseignait au reste de la classe (le 5 décembre). Afin de réduire notre influence sur les données et de modifier minimalement la procédure du groupe de discussion, l'étudiante-chercheure a animé le groupe avec un minimum d'interventions. Ces interventions ont permis d'encourager la participation, de poser des sous-questions ou de reformuler lorsqu'il y avait incompréhension, ainsi que de demander des précisions lorsque le discours manquait de clarté (Boutin, 2007). Il se peut que cette décision ait généré des données différentes, mais nous croyons qu'elle a permis d'obtenir des données plus riches au niveau du contenu. Ces différences ont été prises en compte lors de l'analyse des données.

3.6 Méthodes d'analyse des données

À partir des données quantitatives et qualitatives recueillies lors de notre collecte de données, nous avons procédé à des analyses statistiques et des analyses thématiques.

3.6.1 Analyses statistiques

Nous avons effectué une analyse des données quantitatives recueillies par les questionnaires de rétroaction et les questionnaires sociodémographiques. Nous avons, d'abord, codé et entré les données dans le logiciel Excel pour ensuite les soumettre à un traitement statistique. Nous avons consulté le Service de consultation en analyses des données (SCAD) de l'UQAM qui a utilisé le logiciel SPSS pour produire des statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyenne, écart-type et mesures minimales et maximales). Les résultats de ces analyses sont présentés dans le chapitre suivant (Chapitre IV).

3.6.2 Analyse thématique

Nous avons effectué une analyse thématique des données qualitatives obtenues par le biais des questionnaires sociodémographiques (Q12 et Q14), des questionnaires de rétroaction (Q1 à Q7) et des groupes de discussion. Nous avons effectué cette analyse de façon séparée pour chacun des instruments d'enquête. Nous avons, d'abord, transcrit tous les commentaires écrits des questionnaires sociodémographiques et des questionnaires de rétroaction sans corriger les erreurs de français. Puis, nous avons transcrit les enregistrements des groupes de discussion. Nous avons choisi de transcrire tous les mots, sans correction, en excluant la communication paraverbale (les hésitations, par exemple) puisque son analyse mène à une libre interprétation trop grande. Pendant la transcription, nous avons noté dans notre journal de bord les thèmes généraux qui ressortaient (Baribeau, 2009; Huberman et Miles, 2003). Ensuite, afin de saisir le sens de nos données, nous avons procédé à l'analyse

thématique de notre corpus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). L'analyse thématique consiste en une réduction des données, un traitement du corpus en le résumant à l'aide de thèmes et de catégories en lien avec les objectifs ou les questions de recherche :

La thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation (Paillé et Muchielli, 2008).

Par thème, nous faisons référence à « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 170). Par catégorie, nous faisons référence à « un concept, de nature scientifique (ou un terme spécialisé), qui établit une relation (qui reste à définir) entre plusieurs autres concepts qui sont présents dans le phénomène à l'étude » (Baribeau, 2009, p. 141).

Nous avons opté pour une analyse selon une logique inductive délibératoire, car le cadre théorique a servi d'outil pour guider le processus d'analyse en classifiant les thèmes dans des catégories liées à nos objectifs spécifiques de recherche (voir section 2.5) et nos instruments de recherche (voir Annexes L et M), mais l'inventaire des thèmes, c'est-à-dire la fusion, division ou hiérarchisation des thèmes, nous a permis de créer de nouvelles catégories (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; L'Écuyer, 1987; Paillé et Muchielli, 2008).

Pour ce faire, nous avons procédé au codage des données à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. En plus de faciliter le travail d'inventaire des thèmes, ce logiciel permet de visualiser les données à l'aide d'un schéma conceptuel. Cette stratégie de visualisation des données (Miles et Huberman, 2003) permet d'établir des liens entre les catégories (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Avec ces résultats préliminaires, afin d'assurer un contrôle de fiabilité, nous avons demandé à une chercheuse du *Collaboratoire*, un regroupement de chercheur·e·s spécialisé·e·s dans la collecte de données ethnographiques, de coder les verbatims des groupes de discussion en thèmes et en catégories (Huberman et Miles, 2003; Blais et Martineau, 2006). Celle-ci a seulement été informée des objectifs (général et spécifiques) de la recherche, de l'approche méthodologique et des catégories générales. Elle a fait un codage de premier niveau des énoncés (L'Écuyer, 1987) et a ensuite fait un inventaire des énoncés en thèmes et catégories récurrentes. Nous avons ensuite comparé nos codages respectifs pour nous assurer d'atteindre un accord inter-juge minimal de 70 % (Huberman et Miles, 2003).

Puis, nous avons approfondi notre analyse thématique en créant les ensembles thématiques saillants suivants : récurrence, divergence et complémentarité (Paillé et Mucchielli, 2008). Nous avons ensuite travaillé en collaboration afin de former un arbre thématique. Ce dernier a été utile afin de structurer la présentation des résultats des groupes de discussion (voir chapitre IV). Les principaux thèmes sont présentés dans la figure suivante (figure 3.1).

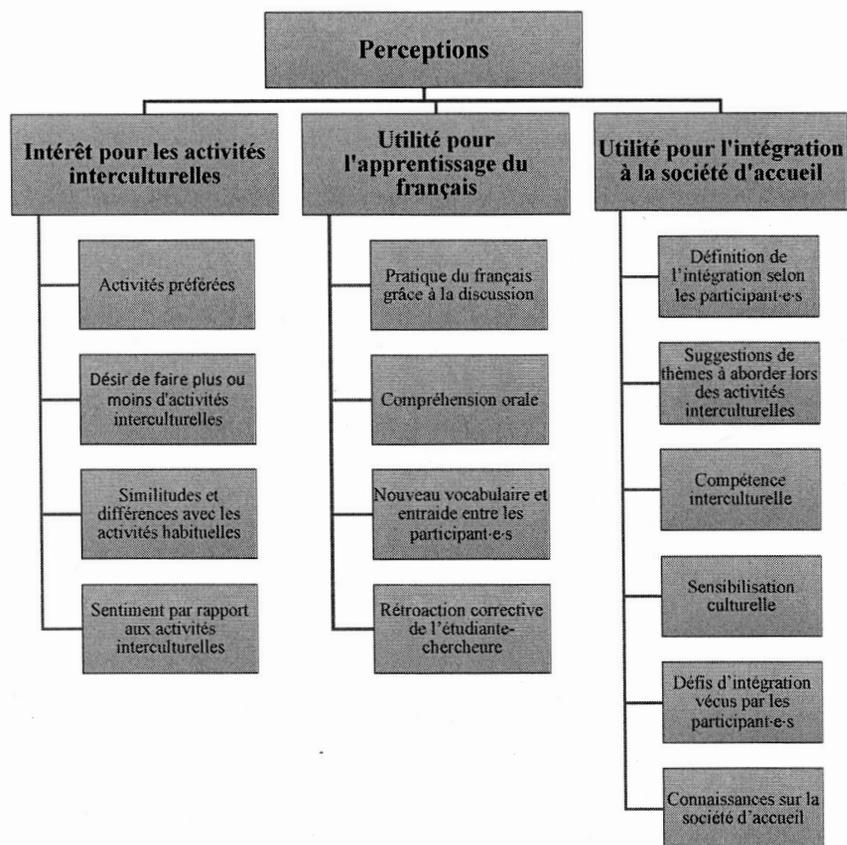


Figure 3.1 Arbre thématique des groupes de discussion

3.7 Considérations éthiques

La démarche méthodologique a été soumise et approuvée par deux comités éthiques, soit le Comité de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) et le comité d'éthique de la commission scolaire montréalaise de notre terrain de recherche. D'abord, en ce qui concerne le recrutement des participant-e-s, nous avons présenté le projet de recherche aux apprenant-e-s sans la présence de l'enseignant pour éviter son influence induite. Nous avons aussi spécifié que les activités n'étaient pas évaluées et que l'enseignant avait préparé des activités de substitution pour les participant-e-s ne souhaitant pas participer au projet. Leur

participation était libre et volontaire et elles·ils pouvaient, à tout moment, se retirer de l'étude. Pour assurer la confidentialité, les participant·e·s ont été identifié·e·s par un numéro pour les questionnaires sociodémographique et de rétroaction et par une lettre pour les groupes de discussion. L'enseignant n'a pas eu accès à ces données et le nom de l'institution n'a pas été dévoilé dans ce mémoire. Les participant·e·s ont été informé·e·s des avantages et des risques liés à leur participation. Peu de risques sont liés à la participation à cette recherche. Il a été soulevé que certaines thématiques abordées lors des activités interculturelles pouvaient causer un inconfort chez les participant·e·s puisque les réflexions interculturelles suscitées pourraient contraster avec leurs valeurs. À cet égard, nous avons préparé des références d'organisme pour approfondir les thématiques abordées et/ou apporter un soutien aux participant·e·s. À l'exception du site internet de la *Commission des droits de la personne et de la jeunesse* (CDPDJ), aucun·e participant·e n'a demandé de ressources. Le formulaire de consentement signé par tou·te·s les participant·e·s se trouve à l'Appendice B.

Pour diminuer l'influence de l'étudiante-chercheure sur les réponses des participant·e·s, nous avons décidé initialement, de ne pas être présente pendant les groupes de discussion (Rosenthal, 1966; Huberman et Miles, 2003), tel que nous l'avons déjà mentionné. Or, lors de la transcription des enregistrements, nous avons réalisé l'importance de notre présence pour encadrer les groupes de discussion afin de diminuer les incompréhensions des participant·e·s (Boutin, 2007). Nous avons donc pris la décision de modifier notre devis méthodologique en réalisant un groupe de discussion en présence de l'étudiante-chercheure avec des participant·e·s absent·e·s aux groupes de discussion antérieurs. Les raisons de ce choix et les limites entourant cette décision sont énoncées aux sections 3.5 et 5.6.

3.8 Calendrier du projet de recherche

Le calendrier ci-dessous met en lumière les diverses étapes du projet de recherche et le moment où elles ont eu lieu :

Étapes	Dates
Dépôt du projet de mémoire	20 janvier 2017
Élaboration et mise à l'essai des instruments de recherche	Janvier – octobre 2017
Refus du projet de recherche par le MIDI	Mai 2017
Obtention de la certification d'approbation éthique du CERPE de l'UQAM	Juin 2017
Obtention du certificat éthique de la commission scolaire montréalaise	Août 2017
Recrutement des participant·e·s	Septembre – novembre 2017
Réalisation des activités interculturelles en classe et distribution des questionnaires de rétroaction et sociodémographique.	7, 9 et 14 novembre 2017
Réalisation des groupes de discussion	21 novembre et 5 décembre 2017
Analyse des données	Décembre 2017 – mai 2018
Rédaction du mémoire	Janvier – août 2018
Premier dépôt du mémoire	Août 2018
Dépôt final du mémoire	Décembre 2018

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS²⁰

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des analyses pour les données qualitatives et quantitatives collectées lors de notre recherche. Premièrement, nous présenterons les résultats de nature quantitative et de nature qualitative des questionnaires de rétroaction (4.1). Deuxièmement, nous décrirons les résultats de notre analyse thématique des groupes de discussion (4.2). Troisièmement, nous répondrons à nos trois objectifs spécifiques de recherche avec l'ensemble de nos résultats (4.3).

4.1 Résultats des questionnaires de rétroaction

Nous décrivons les résultats obtenus à la suite des analyses des données quantitatives et qualitatives obtenues par les questionnaires de rétroaction distribués à la fin de chaque activité interculturelle (voir Annexe L). À titre de rappel, voici les activités réalisées :

Activité 1 (A1) : Le français, une langue à défendre?

Activité 2 (A2) : Quel genre d'égalité?

Activité 3 (A3) : Des droits pour tou-te-s!

²⁰ Par souci de confidentialité et de neutralité, nous n'avons pas identifié le genre de la ou du participant-e concerné-e.

Chaque section est en lien avec les perceptions que nous voulons décrire : l'utilité pour l'apprentissage du français (4.1.1), l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil (4.1.2) et l'intérêt pour les activités interculturelles (4.1.3). Il est à noter que l'utilisation du terme *QR* fait référence au questionnaire de rétroaction. Par exemple, le terme *QR1* désigne la première question du questionnaire de rétroaction. Puis, pour se référer aux données qualitatives de chaque question nous utiliserons le symbole *. Par exemple, le terme *QR1** fait référence aux données qualitatives de la première question du questionnaire de rétroaction.

4.1.1 Utilité pour l'apprentissage du français

Nous présentons ici les résultats de nature quantitative (*QR1-QR2*) et qualitative (*QR1*-QR2**) concernant les deux premières questions du questionnaire de rétroaction. Cette partie fait référence aux perceptions des apprenant-e-s quant à l'utilité des activités interculturelles pour leur apprentissage du français en général.

QR1- Résultats de nature quantitative

Dans cette section nous présentons les données quantitatives correspondant aux perceptions des apprenant-e-s quant à l'utilité des trois activités interculturelles pour l'apprentissage du français.

Le tableau 4.1 présente les résultats obtenus pour le premier énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.1 : Résultats de l'analyse quantitative pour QR1

QR1 - J'ai trouvé cette activité utile pour mon apprentissage du français			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	0	0	0
2. En désaccord	0	0	0
3. Ni en accord, ni en désaccord	9,1 % (1)	6,7 % (1)	6,7 % (1)
4. En accord	63,6 % (7)	46,7 % (7)	53,3 % (8)
5. Fortement en accord	27,3 % (3)	46,7 % (7)	40,0 % (6)

A1: $n = 11$, A2: $n = 15$, A3: $n = 15$

À la lecture du tableau 4.1, il est possible de constater que la majorité des participant-e-s ont trouvé les trois activités utiles pour leur apprentissage du français. En effet, 90,9 % des participant-e-s à l'activité 1, 93,4 % des participant-e-s à l'activité 2 et 93,3 % des participant-e-s à l'activité 3 ont indiqué qu'ils ou elles étaient « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé QR1 (moyenne de 92,5 %). Par ailleurs, aucun-e participant-e n'est « fortement en désaccord » ou « en désaccord » avec l'énoncé et seulement un-e participant-e à chaque activité n'était « ni en accord, ni en désaccord » avec le fait que l'activité est utile pour son apprentissage du français. La moyenne en lien avec le degré d'accord avec l'utilité pour l'apprentissage du français de l'activité 1 est de 4,18 (ET = 0,603). Cette moyenne est inférieure à celle de l'activité 2 (4,40, ET = 4,40) et à celle de l'activité 3 (4,33, ET = 0,617). La perception de l'utilité pour l'apprentissage du français est donc semblable pour les activités 2 et 3. Il est toutefois à noter que l'activité 1 comporte quatre participant-e-s de moins que les activités 2 et 3 et que les réponses des quatre participant-e-s manquant-e-s auraient pu modifier les résultats.

QR1 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de la question QR1, les participant-e-s étaient invité-e-s à expliquer les raisons pour lesquelles ils ou elles ont trouvé cette activité utile. La synthèse des résultats des analyses de ces commentaires est présentée dans le tableau 4.2.

4.2 Résultats de l'analyse thématique pour QR1*

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
Production orale ($n = 20$)	A1 : pratique du français ($n = 3$)
	A2 : pratique du français ($n = 10$) : - occasion pour parler ($n = 6$) - occasion pour exprimer son opinion ($n = 2$) - corrections de l'enseignante ($n = 2$)
	A3 : pratique du français ($n = 7$)
Compréhension orale ($n = 8$)	A1 : écoute de nouveaux accents ($n = 1$)
	A3 : écoute d'un document audio ($n = 7$)
Compréhension d'opinions différentes ($n = 8$)	A1 : compréhension d'opinions variées autour de la langue française ($n = 5$)
	A2 : compréhension d'opinions différentes ($n = 3$)
Nouvelles connaissances ($n = 7$)	A2 : Connaissances sur les différences culturelles ($n = 3$)
	A3 : Connaissances sur la discrimination et les droits ($n = 4$)
Apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles expressions ($n = 2$)	A1 : apprentissage de nouveaux mots et de nouvelles expressions ($n = 1$)
	A2 : apprentissage de nouveaux mots ($n = 1$)

Les réponses ouvertes au premier énoncé du questionnaire nous permettent d'identifier les raisons pour lesquelles les participant-e-s ont trouvé les activités interculturelles utiles pour leur apprentissage du français. D'abord, plusieurs participant-e-s ($n = 20$) ont souligné que ces activités permettaient l'amélioration de la production orale par la pratique du français. Dix participant-e-s ont nommé cette raison à l'activité 2, en spécifiant que l'activité était une bonne occasion pour parler

($n = 6$), pour exprimer son opinion ($n = 2$) et pour recevoir des corrections de l'enseignante ($n = 2$). Un-e participant-e souligne que le désir d'exprimer son opinion l'a encouragé-e à parler : « parce que ça m'exprime à parler pour défendre mes idées ». (participant-e 7).

De plus, huit participant-e-s ont souligné l'utilité des activités 1 et 3 pour développer la compréhension orale. À l'activité 1, un-e participant-e a apprécié écouter de nouveaux accents dans l'extrait du documentaire visionné. À l'activité 3, sept participant-e-s ont exprimé un intérêt pour améliorer leur compréhension orale avec l'écoute d'enregistrements : « parce que il y a d'exercices dont on peut pratiquer l'écoute » (participant-e 4). Parmi ces sept participant-e-s, un-e participant-e a ajouté que l'activité 3 avait été particulièrement utile pour sa pratique de la compréhension orale, et que cette compétence était très importante pour lui-elle (participant-e 20).

Puis, les participant-e-s ont déclaré avoir compris des opinions différentes ($n = 8$) et acquis de nouvelles connaissances ($n = 7$). En effet, les activités 1 et 2 semblent permettre aux participant-e-s de se familiariser avec des opinions différentes, tant celles de leurs collègues de classe (A2, $n = 3$) que celles qui relèvent des personnalités québécoises entendues dans l'extrait de documentaire présenté lors de l'activité 1 ($n = 5$). La compréhension d'opinions variées autour de la langue française dans l'activité 1 concerne, par exemple, l'importance de parler français, le sentiment d'attachement à la langue et la peur de perdre sa langue : « j'ai appris à connaître le raisonnement des personnes sur la langues français, les sentiments et le peur pour perdre » (participant-e 6). Également, les réponses démontrent que les participant-e-s ont appris sur les différences culturelles ($n = 3$) à travers les propos de leurs collègues lors de l'activité 2 et sur la discrimination et les droits ($n = 4$) lors de l'activité 3.

Finalement, deux participant·e·s ont témoigné qu'ils avaient appris de nouveaux mots et de nouvelles expressions lors des activités 1 et 2.

QR2- Résultats de nature quantitative

Dans cette section, nous présentons les résultats de nature quantitative des perceptions portant sur l'apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles expressions.

Le tableau 4.3 présente les résultats obtenus pour le deuxième énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.3 : Résultats de l'analyse quantitative pour QR2

QR2 - J'ai appris de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en français lors de cette activité			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	0	0	0
2. En désaccord	0	20,0 % (3)	0
3. Ni en accord, ni en désaccord	18,2 % (2)	33,3 % (5)	20,0 % (3)
4. En accord	63,6 % (7)	26,7 % (4)	53,3 % (8)
5. Fortement en accord	18,2 % (2)	20,0 % (3)	26,7 % (4)

A1 : $n = 11$, A2 : $n = 15$, A3 : $n = 15$

Les données fournies par le tableau 4.3 indiquent que l'activité 3 semble être la plus utile pour l'apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles expressions avec une moyenne du degré d'accord de 4,07 (ET = 0,704), suivie de près par l'activité 1 avec une moyenne du degré d'accord de 4,0 (ET = 0,632). En ce qui concerne l'activité 3, 80 % des participant·e·s ont répondu être « en accord » ou « fortement en accord »

avec l'énoncé QR2 alors que pour l'activité 1, 81,8 % ont sélectionné ces choix de réponses. Pour leur part, les données relevant de l'activité 2 suggèrent une moyenne de 3,47 (ET = 1,060) et indiquent que 46,7 % sont « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé QR2. Pour cette activité, plus de la moitié des participant-e-s (53,3 %) disent être « ni en accord, ni en désaccord » ou « en désaccord » avec le fait qu'elle leur permet d'apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en français.

QR2 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de la question QR2, les participant-e-s étaient invité-e-s à donner des exemples de mots ou de nouvelles expressions qu'ils ou elles ont appris. La synthèse des résultats des analyses de ces commentaires est présentée dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 : Résultats de l'analyse thématique pour QR2*

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
Aucun ou peu de nouveaux mots ou de nouvelles expressions apprises ($n = 5$)	A1 : Aucun nouveau mot appris ($n = 1$)
	A2 : Aucun ou peu de nouveaux mots ou de nouvelles expressions apprises ($n = 3$)
	A3 : Aucun nouveau mot appris ($n = 1$)
Nombre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions nommées	A1 : 15 mots différents sur 27 exemples
	A2 : 6 mots différents sur 13 exemples
	A3 : 15 mots différents sur 23 exemples
Exemples de mots ou d'expressions nommées les plus fréquemment	A1 : promouvoir ($n = 6$), trahison ($n = 4$), sacré ($n = 3$)
	A2 : mieux vaut tard que jamais ($n = 3$), instauration du congé de paternité ($n = 3$), doués ($n = 2$)
	A3 : se moquer ($n = 3$), harcèlement ($n = 3$), congédier ($n = 2$)

Les résultats du tableau 4.4 montrent que cinq participant-e-s estiment n'avoir appris aucun ou peu de nouveaux mots ou de nouvelles expressions lors des trois activités

interculturelles. Trois participant-e-s sur cinq ont affirmé la même chose pour l'activité 2. D'ailleurs, pour cette activité, les participant-e-s ont donné en exemple seulement six mots ou expressions différentes comparativement à 15 mots et expressions différentes pour les activités 1 et 3. Les exemples de mots nommés les plus fréquemment pour l'activité 1 sont « promouvoir » ($n = 6$), « trahison » ($n = 4$) et « sacré » ($n = 3$). Les exemples de mots ou d'expressions nommées pour l'activité 2 sont « mieux vaut tard que jamais » ($n = 3$), « instauration du congé de paternité » ($n = 3$) et « doués » ($n = 2$) tandis que pour l'activité 3, les participant-e-s ont fait référence à « se moquer » ($n = 3$), « harcèlement » ($n = 3$) et « congédier » ($n = 2$).

4.1.2 Utilité pour l'intégration à la société d'accueil

Nous présentons ici les résultats de nature quantitative (QR3-QR4) et qualitative (QR3*-QR4*) concernant les troisième et quatrième questions du questionnaire de rétroaction. Cette partie fait référence aux perceptions des apprenant-e-s quant à l'utilité des activités interculturelles pour leur intégration à la société d'accueil.

QR3 - Résultats de nature quantitative

Le tableau 4.5 présente les résultats obtenus pour le troisième énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.5 : Résultats de l'analyse quantitative de QR3

QR3 - J'ai appris des choses liées à la société québécoise (ex. valeurs, arts, histoire) lors de cette activité			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	0	7,1 % (1)	0
2. En désaccord	0	0	0
3. Ni en accord, ni en désaccord	20,0 % (2)	35,7 % (5)	13,3 % (2)
4. En accord	80,0 % (8)	35,7 % (5)	53,3 % (8)
5. Fortement en accord	0	21,4 % (3)	33,3 % (5)

A1 : $n = 10$, A2 : $n = 14$, A3 : $n = 15$

Les résultats indiquent que les participant-e-s estiment qu'elles-ils ont appris plus de choses liées à la société québécoise dans l'activité 3. En effet, la moyenne en lien avec le degré d'accord pour cette activité est de 4,20 (ET = 0,676). Il est possible de constater que 53,3 % des participant-e-s étaient « en accord » et 33,3 % étaient « fortement en accord » avec l'énoncé QR3 (moyenne : 86,7 %). On remarque que les perceptions de l'utilité sont plus mitigées pour l'activité 2, car l'écart-type est de 1,082 et la moyenne est de 3,64. En effet, les réponses des participant-e-s étaient variées : 7,1 % d'entre elles et eux étaient « fortement en désaccord », 35,75 % n'étaient « ni en accord, ni en désaccord », 35,7 % étaient « en accord » et 21,4 % étaient « fortement en accord » avec l'énoncé QR3. En ce qui concerne l'activité 1, les données suggèrent une moyenne de 3,80 (ET = 0,422).

QR3 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de l'énoncé QR3, les participant-e-s étaient encouragé-e-s à donner des exemples d'éléments appris sur la société québécoise grâce aux activités interculturelles. La synthèse des résultats des analyses de ces commentaires est présentée dans le tableau 4.6 :

Tableau 4.6 : Résultats de l'analyse thématique pour QR3*

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
Nouvelles connaissances et opinions ($n = 24$)	A1 ($n = 6$) : Connaissances sur l'opinion des Québécois-e-s concernant la défense de la langue française ($n = 4$) Connaissances sur La Charte de la langue française ($n = 2$)
	A2 ($n = 5$) : Opinions sur l'indépendance des femmes québécoises ($n = 3$) Connaissances sur le congé de paternité ($n = 2$)
	A3 ($n = 13$) : Connaissances sur les droits et libertés ($n = 7$) Connaissances sur l'existence de la discrimination au Québec/Canada ($n = 4$) Ressource supplémentaire intéressante ($n = 2$)
Compréhension interculturelle ($n = 7$)	A1 ($n = 4$) : Compréhension de l'insécurité linguistique des Québécois-e-s ($n = 2$) Compréhension de l'attachement des Québécois-e-s à la langue française ($n = 2$)
	A2 ($n = 3$) : Compréhension de l'égalité entre les femmes et les hommes ($n = 3$)
Peu d'apprentissage ($n = 3$)	A1 ($n = 1$) : pas beaucoup ($n = 1$)
	A2 ($n = 2$) : Pas beaucoup ($n = 1$)
	Aucun-e Québécois-e pour parler de sa culture ($n = 1$)

À la suite de la lecture des résultats présentés dans le tableau 4.6, on observe que 22 participant-e-s ont évoqué avoir acquis de nouvelles connaissances ou émis des opinions sur la société québécoise. En ce qui concerne l'activité 1, quatre participant-e-s ont affirmé avoir appris sur l'opinion des Québécois-e-s concernant la défense de la langue française et deux participant-e-s ont apprécié connaître davantage La Charte de la langue française : « la madame a bien expliqué la charte de la langue française (loi 101) avant je comprends rien, mais maintenant c'est très claire. »

(participant-e 5). À propos de l'activité 2, deux participant-e-s ont affirmé avoir appris soit sur l'existence du congé de paternité ou sur sa durée. Cette activité a aussi permis à trois participant-e-s d'exprimer leurs opinions et leurs observations sur l'indépendance des femmes québécoises : « la femme au Canada sont vraiment independent » (participant-e 6). Puis, pour l'activité 3, quatre participant-e-s ont exprimé être surpris-e-s, voire même déçu-e-s que la discrimination existe au Canada\Québec : « j'ai appris que au Canada ce ne pas un pays perfect et qu il y a personnes descriminatoire » (participant-e 6). Néanmoins, sept participant-e-s ont apprécié acquérir de nouvelles connaissances sur les droits et les libertés et surtout savoir qu'il est possible de se défendre grâce à La Charte des droits et libertés de la personne du Québec ($n = 4$) : « la discrimination n'est pas accepté au Canada. Aussi, il y a une charte pour protéger l'éducation, travail (condition), liberté de opinion, etc. » (participant-e 19). Deux participant-e-s ont également apprécié obtenir une ressource supplémentaire pour mieux comprendre leurs droits et responsabilités. Cette ressource est le site internet de la Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse (cdpdj.qc.ca).

De surcroît, les activités 1 et 2 semblent avoir permis à sept participant-e-s d'avoir une meilleure compréhension de certaines particularités culturelles. Par exemple, en ce qui concerne l'activité 1, deux personnes ont manifesté une meilleure compréhension de l'insécurité linguistique vécue par certain-e-s Québécois-e-s : « Il m'a fait comprendre comment les Quebecois a sont insecurité » (participant-e 8). Sur ce point, deux autres participant-e-s ont exprimé en avoir appris sur l'attachement des Québécois-e-s à la langue française : « j'ai appris les valeurs que les personne trouves pour la langue français, les sentiments... » (participant-e 6). Pour ce qui est de l'activité 2, trois participant-e-s ont observé une plus grande égalité entre les femmes et les hommes dans la société québécoise : « Que ici au Quebec les hommes et les

femmes sont égal dans la société que ici il y a plusieurs opportunités pour qu'une femme réussisse » (participant-e 7).

Trois participant-e-s ont indiqué avoir appris peu d'éléments liés à la société québécoise : un pour l'activité 1 et deux pour l'activité 2. Un-e participant-e a expliqué qu'elle/il n'avait rien appris à l'activité 2, car aucun-e Québécois-e n'était présent-e dans la classe pour exprimer son opinion et parler de sa culture. Il est à noter que la-le même participant-e a répondu « pas beaucoup » pour les activités 1 et 2 à la question lui demandant s'il ou elle avait appris des choses liées à la société québécoise.

QR4 - Résultats de nature quantitative

Le tableau 4.7 présente les résultats obtenus pour le quatrième énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.7 : Résultats de l'analyse quantitative de QR4

QR4 - J'ai trouvé cette activité utile pour mon intégration au Québec			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	0	7,1 % (1)	0
2. En désaccord	0	0	0
3. Ni en accord, ni en désaccord	36,4 % (4)	28,6 % (4)	26,7 % (4)
4. En accord	45,5 % (5)	42,9 % (6)	73,3 % (11)
5. Fortement en accord	18,2 % (2)	21,4 % (3)	0

A1 : $n = 11$, A2 : $n = 14$, A3 : $n = 15$

Les résultats soulignent que les participant-e-s considèrent l'activité 1 un peu plus utile que les activités 2 et 3 pour leur intégration à la société québécoise, car la moyenne du degré d'accord de cette activité est de 3,82 (ET = 0,751), alors que la

moyenne de l'activité 2 est de 3,71 (ET = 1,069) et celle de l'activité 3 est de 3,73 (ET = 0,458). Puis, 63,7 % des participant-e-s pour l'activité 1, 64,3 % pour l'activité 2 et 73,3 % pour l'activité 3 ont déclaré être « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé QR4. Plusieurs participant-e-s ont répondu n'être « ni en accord, ni en désaccord » avec cet énoncé : 36,4 % pour l'activité 1, 28,6 % pour l'activité 2 et 26,7 % pour l'activité 3. Contrairement aux activités 1 et 3, un-e participant-e (7,1 %) était « fortement en désaccord » avec l'énoncé QR4 pour l'activité 2.

QR4 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de l'énoncé QR4, les participant-e-s étaient invité-e-s à expliquer les raisons pour lesquelles elles-ils avaient trouvé l'activité utile ou non pour leur intégration au Québec. La synthèse des résultats des analyses de ces commentaires est présentée dans le tableau 4.8 :

Tableau 4.8 : Résultats de l'analyse thématique pour QR4

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
Perceptions de faible utilité pour l'intégration ($n = 11$)	A1 ($n = 3$) : Pas utile mais intéressant ($n = 1$) Pas utile, car déjà intégré·e ($n = 1$) Sujet connu ($n = 1$)
	A2 ($n = 5$) : Peu utile ($n = 2$) Seulement expression de l'opinion ($n = 1$) Sujet connu ($n = 1$) Aucune opinion des Québécois·e·s sur ce sujet ($n = 1$)
	A3 ($n = 3$) : Peu utile ($n = 1$) Sujet connu ($n = 2$)
Meilleure compréhension culturelle et/ou interculturelle ($n = 10$)	A1 ($n = 2$) : Meilleure compréhension des points de vue des autres ($n = 2$)
	A2 ($n = 7$) : Meilleure compréhension des cultures du Québec ($n = 4$) Meilleure compréhension des différences selon le genre ($n = 3$)
	A3 ($n = 1$) : Meilleure compréhension interculturelle ($n = 1$)
Nouvelles connaissances ($n = 8$)	A3 ($n = 8$) : Connaissances sur les moyens de se défendre contre la discrimination ($n = 5$) Connaissances sur les droits et les responsabilités ($n = 3$)
Importance de l'intégration ($n = 7$)	A1 ($n = 5$) : Importance d'apprendre le français pour s'intégrer ($n = 5$)
	A2 ($n = 2$) : S'adapter aux différences culturelles ($n = 2$)

Les résultats de l'analyse thématique des réponses ouvertes au quatrième énoncé du questionnaire indiquent que 11 participant·e·s ont trouvé les activités du projet de recherche peu utiles pour leur intégration. Parmi ces personnes, cinq participant·e·s n'ont pas donné d'explications. En contrepartie, six participant·e·s ont mentionné diverses raisons pour expliquer leurs perceptions de faible utilité pour leur intégration. Une raison commune soulevée par quatre participant·e·s pour les trois

activités est qu'elles-ils connaissaient déjà le sujet discuté en classe ou certains principes, tel que le respect de tou-t-e-s : « parce que je sais que toutes les personnes méritent le respect. » (participant-e 3). Puis, en ce qui concerne l'activité 1, une personne a mentionné qu'elle ne trouve pas l'activité utile pour son intégration, mais qu'elle la trouve tout de même intéressante (participant-e 4) et une autre personne a indiqué qu'elle se sent déjà intégrée puisqu'elle vit depuis longtemps au Québec et que son objectif principal est d'apprendre le français : « j'habite au Québec depuis sept ans donc je pense que je déjà integrate ... Je parle français et j'apprends beaucoup de choses. Ça c'est ma raison. » (participant-e 5). Pour ce qui est de l'activité 2, un-e participant-e a indiqué qu'elle-il n'est pas convaincu-e que cette activité est utile, car elle permet uniquement d'exprimer son opinion : « peut être, mais c'étais seulement exprimer notre opinions et s'est tout. » (participant-e 20). Un-e autre participant-e aurait aimé connaître l'opinion des Québécois-e-s à propos de l'égalité entre les femmes et les hommes : « car je ne sais pas l'opinion de québécois à propos cette theme » (participant-e 18). Il est à noter que ce-tte participant-e a indiqué la même réponse pour l'énoncé QR3.

D'autre part, neuf participant-e-s ont exprimé qu'elles-ils trouvent que les trois activités permettent une meilleure compréhension culturelle et/ou interculturelle. En ce qui concerne l'activité 1, deux participant-e-s ont affirmé avoir mieux compris le point de vue de différent-e-s membres de la société québécoise avec des profils socioprofessionnels divers : « parce que je vais comprend mieux le point de vue de othres personnes au niveau professionnelle et social du Quebec. » (participant-e 7). Ceci a permis à un-e participant-e de mieux comprendre la situation de la langue française et de la-le rassurer sur son propre apprentissage de la langue : « parce que je suis sûr que je peux aprends le français sans peur que un jours on va fini et quite la langue français. » (participant-e 6). Puis, pour l'activité 2, quatre participant-e-s ont souligné l'importance de comprendre les diverses cultures qui font partie de

Montréal, du Québec ou du Canada. Par exemple, un-e participant-e a souligné la multiculturalité de Montréal et les similitudes d'opinions de diverses cultures avec la sienne : « pour comprendre Montréal est un ville multiculturelle et certaines cultures sont les mêmes que les miens. » (participant-e 8). Ensuite, un-e autre participant-e a mentionné que la discussion lui permet une compréhension progressive des cultures québécoises : « parce que de plus en plus je pourrais comprendre les cultures québécoise quand on discute. » (participant-e 9). Trois autres participant-e-s ont indiqué que l'activité 2 a rendu possible une meilleure compréhension des différences culturelles en lien avec le genre. Un-e participant-e souligne que cette activité lui a permis de mieux saisir le fonctionnement de la société et les possibilités pour la femme de faire des tâches qui seraient considérées, dans un autre contexte, étranges (bizarres) : « parce que ça me permet de savoir comme marche cet société-là, que ici il n'y a pas quelque chose étranger pour les femmes. » (participant-e 7). Concernant l'activité 3, un-e participant-e a exprimé que cette activité a facilité une meilleure compréhension de la manière de penser et des expériences des gens de diverses origines : « pour mieux comprendre comment le gens québécois et le gens de pays différents pensent et leurs expériences. » (participant-e 8).

Également, huit participant-e-s ont expliqué que l'activité 3 leur a apporté de nouvelles connaissances sur leurs droits et leurs responsabilités ($n = 3$) et sur les moyens de se défendre contre la discrimination ($n = 5$). Par exemple, un-e participant-e mentionne qu'elle-il a appris sur ses droits et aussi pris conscience qu'elle-il avait des responsabilités : « parce que j'ai connu mes droits ici au Québec et je suis consciente que j'ai des responsabilités aussi. » (participant-e 7). Une autre personne ajoute qu'elle trouve ce sujet utile pour son intégration, car elle sait qu'elle est protégée par la Charte des droits et libertés : « je pense oui, ce thème très utile pour mon intégration. Je sais que je peux être protégé par la loi. » (participant-e 20).

En dernier lieu, sept participant-e-s ont souligné qu'il est important pour eux de s'intégrer, soit par l'apprentissage du français ($n = 5$) ou par l'adaptation aux différences culturelles ($n = 2$). Par exemple, un-e participant-e a souligné que l'activité 1 a permis aux apprenant-e-s de discuter de l'importance de parler français pour leur intégration économique et sociale : « parce que nous avons parlé de que le français est très important pour trouver un travail, pour étudié dans l'université et pour habiter ici au Québec. » (participant-e 3). Enfin, au sujet de l'activité 2, une personne souligne qu'il existe des différences culturelles et qu'il est nécessaire de s'y adapter : « il y a des choses different ici. On a besoin de changer et adapter les culture different. La mentalité, etc. » (participant-e 19).

4.1.3 Intérêt pour les activités interculturelles

Nous présentons ici les résultats de nature quantitative (QR5-QR6) et qualitative (QR5*-QR6*-QR7*) concernant les questions 5 et 6 du questionnaire de rétroaction ainsi que les commentaires supplémentaires fournis à la fin de ce questionnaire. Cette partie fait référence aux perceptions des apprenant-e-s quant à leur intérêt pour les activités interculturelles.

Le tableau 4.9 présente les résultats obtenus pour le cinquième énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.9 : Résultats de l'analyse quantitative pour QR5

QR5 - Je me suis senti-e mal à l'aise (inconfortable) de parler de certains sujets.			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	36,4 % (4)	53,3 % (8)	46,7 % (7)
2. En désaccord	18,2 % (2)	13,3 % (2)	6,7 % (1)
3. Ni en accord, ni en désaccord	18,2 % (2)	6,7 % (1)	26,7 % (4)
4. En accord	27,3 % (3)	26,7 % (4)	13,3 % (2)
5. Fortement en accord	0	0	6,7 % (1)

A1 : $n = 11$, A2 : $n = 15$, A3 : $n = 15$

Les résultats indiquent que 53,3 % des participant·e-s à l'activité 2, 46,7 % des participant·e-s à l'activité 3 et 36,4 % des participant·e-s à l'activité 1 ont répondu être « fortement en désaccord » avec le fait qu'ils se sont senti·e-s mal à l'aise de parler de certains sujets. À l'opposé, 27,3 % des participant·e-s à l'activité 1, 26,7 % des participant·e-s à l'activité 2 et 20 % des participant·e-s à l'activité 3 ont affirmé être « fortement en accord » ou « en accord » avec l'énoncé QR5. Puis, selon la moyenne du degré d'accord de chaque activité, l'activité 2 semble être celle qui a mis le moins mal à l'aise les participant·e-s. En effet, l'activité 2 observe une moyenne du degré d'accord de 2,07 (ET = 1,335), suivie de l'activité 3 obtenant un degré d'accord moyen de 2,27 (ET = 1,387) et de l'activité 1 avec un degré d'accord moyen de 2,36 (ET = 1,286). Les écart-types élevés indiquent la dispersion des données et le manque de consensus vis-à-vis cet énoncé, et cela concernant les trois activités. Il est à noter que contrairement aux autres énoncés (QR1-QR2-QR3-QR4-QR6), l'énoncé QR5 est une affirmation négative. Ceci peut expliquer le fait que contrairement aux autres questions, plus de participant·e-s ont répondu « fortement en désaccord » et « en désaccord » et que les données soient davantage dispersées. D'ailleurs, à la lecture des données qualitatives indiquant peu de malaise chez les participant·e-s (voir section QR5*), il est possible de constater que la formulation négative de l'énoncé QR5 a créé une confusion chez certain·e-s participant·e-s et il se peut que les données ne reflètent pas la pensée de tou-te-s les participant·e-s en raison de cette faiblesse méthodologique (voir limites de l'étude à la section 5.6).

QR5 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de l'énoncé QR5, les participant·e-s étaient encouragé·e-s à expliquer leurs sentiments de confort ou d'inconfort vis-à-vis les sujets abordés lors des activités interculturelles. La synthèse des résultats des analyses de ces commentaires est présentée dans le tableau 4.10 :

Tableau 4.10 : Résultats de l'analyse thématique pour QR5

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
À l'aise de parler des sujets abordés ($n = 23$)	A1 ($n = 7$) : À l'aise en général ($n = 4$) Aucun problème, sujet facile ($n = 3$)
	A2 ($n = 7$) : À l'aise en général ($n = 5$) Possibilité d'exprimer ses sentiments ($n = 1$) Liberté d'expression ($n = 1$)
	A3 ($n = 9$) : Bon sujet ($n = 6$) : - Intéressant ($n = 3$) - Enrichissant ($n = 2$) - Important et nécessaire ($n = 1$) Possibilité d'exprimer ses sentiments ($n = 1$) Liberté d'expression ($n = 2$)
Malaise causé par la difficulté de s'exprimer en français ($n = 6$)	A1 ($n = 2$) : Sujet peu familier – compliqué de s'exprimer ($n = 1$) Niveau faible de français ($n = 1$)
	A2 ($n = 3$) : Difficulté à exprimer ses idées, ses opinions ($n = 2$) Explications de l'enseignante rend à l'aise ($n = 1$)
	A3 ($n = 1$) : Sujet peu familier ($n = 1$)
Malaise causé par le sujet ($n = 7$)	A2 ($n = 4$) : Opinions divergentes ($n = 3$) Colère des femmes dans la classe ($n = 1$)
	A3 ($n = 3$) : Malaise pour la sensibilité des collègues ($n = 2$) Sentiment d'incompréhension vis-à-vis la discrimination ($n = 1$)

Il est possible de constater au tableau 4.10 que 23 commentaires exprimés par les participant-e-s montrent qu'elles-ils étaient à l'aise de parler des sujets abordés pendant les activités interculturelles. En ce qui concerne l'activité 1, quatre participant-e-s ont affirmé qu'elles-ils s'étaient senti-e-s bien de parler de la défense de la langue française et trois participant-e-s ont exprimé n'avoir aucun problème à discuter en raison de la nature de ce sujet : « c'est facile de parler de cet sujet. »

(participant-e 11). Pour ce qui est de l'activité 2, cinq participant-e-s se sont senti-e-s à l'aise en général et un-e d'entre elles-eux a souligné que parler des différences de rôles entre les femmes et les hommes n'était pas dérangeant : « il y avait pas quelque sujet qui m'a dérangé » (participant-e 19). Puis, toujours pour l'activité 2, un-e participant-e a apprécié avoir la possibilité d'exprimer ses sentiments et un-e autre a valorisé la liberté d'expression permise : « j'étais très confortable à parler, pour donner mon opinion parce que ici j'ai le droit pour parler de n'importe quoi sujet. » (participant-e 7). Pour ce qui est de l'activité 3, neuf participant-e-s se sont senti-e-s à l'aise de parler du sujet des droits et libertés. Parmi ces personnes, six personnes ont trouvé que ce sujet était intéressant ($n = 3$), enrichissant ($n = 2$) et/ou important et nécessaire ($n = 1$) : « Non, je ne me senti pas mal, parce cet sujet c'est importante et nécessaire du parler. » (participant-e 7). Puis, tout comme l'activité 2, deux personnes à l'activité 3 ont souligné la richesse de la liberté d'expression : « je sais que je suis libre quand j'exprime mon opinion. Je suis immigrant et je dois parle de la discrimination pour à l'avenir l'éviter. » (participant-e 20). Une personne à l'activité 3 a aussi parlé qu'elle appréciait la possibilité d'exprimer ses sentiments : « j'aimer parler de le sujet discrimination parce que j'ai une opportunité de parler les choses qui est dans mon cœur. (participant-e 5).

En contrepartie, certain-e-s participant-e-s se sont senti-e-s mal à l'aise à cause de la difficulté de s'exprimer en français ($n = 6$) ou à cause du sujet abordé ($n = 7$). En ce qui concerne les raisons expliquant la difficulté de s'exprimer en français, un-e participant-e à l'activité 1 et un-e participant-e à l'activité 3 ont fait référence au sujet peu familier qui rend l'expression difficile : « si je connais le sujet, oui je suis familiarisée avec le sujet. Je peux répondre, mais si je ne connais bien de ce qu'on parle, c'est compliqué pour moi. » (participant-e 4). Un-e participant-e à l'activité 1 a affirmé avoir un niveau de français trop faible pour s'exprimer (participant-e 9). À l'activité 2, deux participant-e-s ont affirmé manquer de vocabulaire ou d'assurance

pour exprimer leurs idées et leurs opinions : « oui, quelque fois je ne peux pas expliquer mon opinion parce que je ne peux pas choisir ou trouver les mots en français. » (participant-e 20). Cependant, un-e participant-e a mentionné que les explications de l'étudiante-chercheuse l'avait mise à l'aise : « je suis capable de parler parce que si je ne comprends la chose la dame toujours m'explique. » (participant-e 5).

Pour ce qui est du malaise causé par le sujet abordé, les opinions divergentes ($n = 3$) et la colère de certaines femmes ($n = 1$) ont mis mal à l'aise quatre participant-e-s lors de l'activité 2 : « parce que le sujet était intéressant mais il y a des femmes qui ont un point de vue différent de moi. » (participant-e 3). Puis, en ce qui concerne l'activité 3, deux personnes se sont senties mal à l'aise vis-à-vis la sensibilité de certain-e-s collègues de classe : « mais ça dépend dans quelle situation et avec qui je parle parce que il y a beaucoup de personnes qui sont sensibles de certains sujets. » (participant-e 8). Enfin, un-e participant-e a mentionné ressentir de l'incompréhension quant aux actes de discrimination : parce que je ne comprends pourquoi il y a des personnes qui discriminent les autres. » (participant-e 3).

QR6 - Résultats de nature quantitative

Le tableau 4.11 présente les résultats obtenus pour le sixième énoncé du questionnaire de rétroaction :

Tableau 4.11 : Résultats de l'analyse quantitative pour QR6

QR6 - En général, j'ai apprécié l'activité			
Degré d'accord	Activité 1	Activité 2	Activité 3
1. Fortement en désaccord	0	0	0
2. En désaccord	0	0	0
3. Ni en accord, ni en désaccord	0	6,7 % (1)	0
4. En accord	45,5 % (5)	20,0 % (3)	60,0 % (9)
5. Fortement en accord	54,5 % (6)	73,3 % (11)	40,0 % (6)

A1: n = 11, A2: n = 15, A3: n = 15

À la lecture du tableau 4.11, il est possible de constater que la majorité des participant-e-s ont apprécié les activités interculturelles réalisées lors de la recherche. En effet, 100 % des participant-e-s à l'activité 1, 93,3 % des participant-e-s à l'activité 2 et 100 % des participant-e-s à l'activité 3 ont indiqué qu'ils ou elles étaient « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé QR6 (moyenne de 97,8 %). Seulement un-e participant-e a répondu n'être « ni en accord, ni en désaccord » avec l'énoncé QR6 pour l'activité 2. Or, on remarque que 73,3 % des participant-e-s ont répondu être fortement en accord avec le fait qu'elles-ils ont apprécié l'activité 2. Cette activité a obtenu un degré d'accord moyen de 4,67 (ET = 0,617), suivie de près par l'activité 1 avec un degré d'accord moyen de 4,55 (0,522) et de l'activité 3 avec un degré d'accord moyen de 4,40 (ET = 0,507).

QR6 - Résultats de nature qualitative*

À la suite de l'énoncé QR6, les participant-e-s étaient encouragé-e-s à expliquer les raisons de leur appréciation ou de leur dépréciation des activités interculturelles en complétant l'énoncé *J'ai aimé parce que... ou Je n'ai pas aimé parce que....* Aucun-e participant-e n'a donné de commentaires négatifs. Donc, le tableau 4.12 expose la synthèse des résultats de l'analyse des commentaires positifs seulement:

Tableau 4.12 : Résultats de l'analyse thématique des commentaires positifs

QR6 – J'ai aimé l'activité parce que...

Thèmes généraux	Sous-thèmes liés aux activités
Discussion ($n = 5$)	A1 ($n = 1$) : Discussion en équipe ($n = 1$)
	A2 ($n = 2$): Discussion entre les hommes et les femmes ($n = 1$) Discussion sur des sujets différents ($n = 1$)
	A3 ($n = 2$): Occasion de parler ($n = 2$)
Expression de son opinion et de ses sentiments ($n = 11$) :	A1 ($n = 2$) : Expression de son opinion ($n = 1$) Liberté d'expression sur un sujet intéressant ($n = 1$)
	A2 ($n = 5$): Expression de son opinion ($n = 4$) Expression de ses sentiments ($n = 1$)
	A3 ($n = 3$): Liberté d'expression des opinions ($n = 2$) Expression de ses sentiments ($n = 1$) Sentiment de bien-être ($n = 1$)
Écoute des opinions et des expériences vécues par leurs collègues ($n = 9$) :	A1 ($n = 1$) : Écoute des opinions des autres ($n = 1$)
	A2 ($n = 5$): Connaissance de l'opinion des autres ($n = 5$)
	A3 ($n = 3$): Écoute d'expériences vécues ($n = 3$)
Nouvelles connaissances ($n = 7$) :	A1 ($n = 1$): Nouvelle information ($n = 1$)
	A2 ($n = 2$): Apprentissage de nouvelles choses ($n = 1$) Apprentissage de nouveaux mots et expressions ($n = 1$)
	A3 ($n = 4$): Intérêt pour connaître des nouveaux thèmes ($n = 1$) Intérêt pour connaître la culture québécoise ($n = 1$) Nouvelles connaissances sur les droits et les responsabilités ($n = 2$)
Étudiante-chercheure ($n = 3$):	A1 ($n = 2$): Étudiante-chercheure dynamique ($n = 1$) Accent québécois de l'étudiante-chercheure compréhensible ($n = 1$)
	A2 ($n = 1$): Étudiante-chercheure dynamique ($n = 1$)

Devoir d'apprendre le français ($n = 2$):	A1 ($n = 1$): Amour pour la langue et volonté d'apprendre/Devoir d'apprendre le français ($n = 1$)
	A2 ($n = 1$): Devoir d'apprendre/de parler le français ($n = 1$)
Commentaires variés ($n = 10$):	A1 ($n = 3$): Facilite la compréhension ($n = 2$) Réconfort vis-à-vis la protection de la langue maternelle ($n = 1$)
	A2 ($n = 2$): Présentation de sa culture et connaissance de la culture des autres ($n = 1$) Appréciation des activités culturelles et sociales ($n = 1$)
	A3 ($n = 5$): Activité de compréhension orale ($n = 3$) Plusieurs compétences communicatives exploitées en même temps ($n = 1$) Travail en équipe ($n = 1$)

Les résultats présentés dans le tableau 4.12 montrent que les participant-e-s ont apprécié les activités pour diverses raisons. D'abord, cinq participant-e-s ont aimé les moments de discussion alloués lors des activités. Puis, dix personnes ont mentionné avoir apprécié pouvoir exprimer leurs opinions et leurs sentiments lors des discussions. Par exemple, cinq participant-e-s pour les activités 1 et 2 ont pris plaisir à exprimer leurs opinions et deux participant-e-s pour les activités 2 et 3 ont apprécié pouvoir exprimer leurs sentiments : « on peut parler les choses que je sens. » (participant-e 6). Ensuite, en ce qui concerne les activités 1 et 3, trois participant-e-s ont souligné la liberté d'expression permise dans les activités : « il me permet de m'exprimer sans réservations [sans réserve] » (participant-e 8). De plus, un-e participant-e a souligné s'être bien senti-e pendant l'activité 3 (participant-e 3). Également, neuf participant-e-s ont apprécié écouter l'opinion ou les expériences de leurs collègues de classe. Pour ce qui est des activités 1 et 2, six participant-e-s ont affirmé aimer écouter et connaître l'opinion des autres : « c'est intéressant pour connaître les opinions des autres. » (participant-e 10). Puis, en ce qui concerne

l'activité 3, trois participant-e-s ont apprécié écouter les expériences de discrimination vécues par leurs collègues. Ensuite, l'acquisition de nouvelles connaissances a plu à sept participant-e-s. Ainsi, dans l'activité 1, un-e participant-e a apprécié acquérir de la nouvelle information, puis dans l'activité 2, deux participant-e-s ont pris plaisir à apprendre de nouvelles choses ($n = 1$) ou de nouveaux mots et de nouvelles expressions ($n = 1$). Quant à l'activité 3, deux participant-e-s ont mentionné l'apprentissage sur les droits et les responsabilités, un-e participant-e a exprimé son intérêt pour connaître de nouveaux thèmes et un-e autre participant-e a souligné son intérêt pour connaître la culture québécoise tel qu'en témoigne cette citation : « c'est interessante savoir et connaître le culture quebecoise. » (participant-e 4). Ensuite, trois personnes ont apprécié l'étudiante-chercheure pour deux raisons : parce qu'elle est dynamique ($n = 2$) et parce qu'elle a un accent québécois qui est compréhensible ($n = 1$) : « est dynamic et l'enseignant [étudiante-chercheure] parle avec l'accent Quebécoise et je le comprend très bien. » (participant-e 3). Puis, deux participant-e-s ont souligné avoir aimé l'activité, parce qu'elles-ils doivent apprendre et parler français. Un-e de ces participant-e-s souligne qu'elle-il doit surmonter sa barrière linguistique : « j'ai un barriere linguistique et j'ai dois parler en français. » (participant-e 20). Enfin, dix personnes ont écrit des commentaires variés pour expliquer les raisons pour lesquelles elles ont apprécié les activités. Pour ce qui est de l'activité 1, deux personnes ont mentionné qu'elle facilitait la compréhension : « Il m'aide aussi a comprendre les gens ici. » (participant-e 8). De plus, une personne a affirmé qu'elle se sentait réconfortée par rapport à la protection de sa langue maternelle. En ce qui a trait à l'activité 2, une personne a prisé présenter sa culture et connaître la culture des autres et une autre personne a affirmé apprécier les activités culturelles et sociales. À propos de l'activité 3, une personne a aimé le fait que plusieurs compétences communicatives soient exploitées en même temps : « on peut faire des plusieurs choses, on peut écouté, parler, apprendre nouveu mot... » (participant-e 9). De surcroit, trois participant-e-s ont valorisé l'activité de

compréhension orale : « je besoin a avoir plus d'activité comprehension oral pour amiliorer français. » (participant-e 20). Finalement, une personne a aimé travailler en équipe.

QR7 - Commentaires supplémentaires*

À la fin du questionnaire de rétroaction, les participant-e-s étaient invité-e-s à écrire des commentaires supplémentaires dans l'espace alloué à cet effet. Le tableau 4.13 énumère les divers commentaires concernant chaque activité :

Tableau 4.13 : Synthèse des commentaires supplémentaires pour chaque activité

Commentaires supplémentaires
<p>Activité 1 (n = 2) Intérêt pour plus d'information Discussion et réflexion importantes sur ce sujet/français = réussir au Québec</p>
<p>Activité 2 (n = 6) Appréciation des corrections phonétiques de l'étudiante-chercheure Diversité culturelle enrichissante de la classe pour exprimer et partager son opinion Hésitation antérieure à participer et satisfaction ensuite Discussion très intéressante Écoute et gentillesse de l'étudiante-chercheure Discussion trop courte</p>
<p>Activité 3 (n = 4) Patience de l'étudiante-chercheure Bon exercice, approche ouverte et agréable de l'étudiante-chercheure Travail en équipe difficile, car les membres n'étaient pas tou-te-s concentré-e-s. Discussion trop courte</p>

D'abord, deux participant-e-s ont rédigé des commentaires pour l'activité 1. Une personne a manifesté de l'intérêt pour obtenir plus d'information et une autre personne a mentionné que la discussion et la réflexion sur ce sujet étaient importantes puisque l'apprentissage du français mène, à son avis, vers la réussite : « C'est

importante pour moi, avoir un discussion sur ce sujet [le français] pour on réfléchir parce que c'est la clé pour réussir ici au Québec. » (participant-e 7).

Ensuite, six participant-e-s ont laissé des commentaires pour l'activité 2. Un-e participant-e a apprécié les corrections phonétiques de l'étudiante-chercheure et un-e autre participant-e a souligné que la diversité culturelle de la classe était enrichissante pour l'expression et le partage des opinions : « Je trouve ça bien parce que toujours c'est meilleur écouter et donner difèrent opinions sur tout ici à la clase parce que il y a beaucoup de culture ensemble. » (participant-e 7). Puis, une personne plus réservée a exprimé qu'elle hésitait à participer à cette activité, mais qu'au final a été très heureuse d'y avoir participé : « Avant j'ai hésité un peu de participer cette activité. Mais présentement je suis contante. Car j'ai de la chance parler avec bonne sujet. Je ne parle pas beaucoup mais j'aime aussi entendre les autres paroles. Merci. » (participant-e 9). Puis, un-e participant-e a exprimé qu'elle-il avait trouvé l'activité de discussion très intéressante alors qu'un-e autre participant-e l'a trouvée trop courte. Finalement, un-e participant-e a apprécié l'écoute et la gentillesse de l'étudiante-chercheure lors du débat réalisé dans l'activité 2.

Finalement, quatre participant-e-s ont donné des commentaires pour l'activité 3. Une personne a remercié l'étudiante-chercheure pour sa patience et une autre a souligné que celle-ci avait une approche ouverte et agréable. Or, un-e participant-e a mentionné qu'elle-il n'avait pas apprécié travailler en équipe, car les membres de son équipe étaient déconcentré-e-s : « mais je n'étais pas confortable que mes équipe sont pas bon. C'était pas concentré. Je sais bien que c'est pas possible en équipe comme je veux. » (participant-e 9). Enfin, la-le même participant-e qu'à l'activité 2 a souligné que la discussion était encore trop courte.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus à la suite des analyses des données recueillies par les questionnaires de rétroaction nous indiquent qu'en général, les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes ont des perceptions positives à l'égard des activités interculturelles. Dans la prochaine section, nous présenterons les résultats de l'analyse thématique des groupes de discussion qui permettent de décrire plus en profondeur les perceptions des participant-e-s.

4.2 Résultats de l'analyse thématique des groupes de discussion

Dans cette section, nous exposons les résultats obtenus à la suite de l'analyse thématique des données qualitatives obtenues par les groupes de discussion portant sur les trois activités interculturelles réalisées pendant le projet de recherche. En premier lieu, nous présentons les résultats concernant l'intérêt pour les activités interculturelles (4.2.1). En deuxième lieu, nous décrivons les perceptions quant à l'utilité des activités interculturelles pour l'apprentissage du français (4.2.2). En dernier lieu, nous mettons en lumière les perceptions quant à l'utilité des activités interculturelles pour l'intégration à la société d'accueil (4.2.3).

4.2.1 Intérêt pour les activités interculturelles

Les résultats concernant l'intérêt pour les activités interculturelles présentent les activités préférées des participant-e-s, les similitudes et les différences avec les activités qui leur sont habituellement proposées en classe de français, les sentiments des participant-e-s par rapport aux activités interculturelles et leur désir d'en faire plus ou moins.

4.2.1.1 Activités préférées

Nous avons demandé aux participant-e-s de nous indiquer l'activité qu'elles-ils avaient préféré et d'en expliquer les raisons. Premièrement, huit participant-e-s ont

exprimé avoir préféré l'activité *Des droits pour tou-te-s*. La plupart de ces participant-e-s affirment avoir apprécié d'en apprendre sur les droits et les libertés ainsi que sur la discrimination. Elles-ils ont mentionné que ce sujet est important afin de pouvoir se défendre contre la discrimination ou intervenir auprès des gens qui discriminent :

Moi aussi, j'aime... « Des droits pour tou-te-s », je pense que...chaque personne a le droit...pour...pour la vie! Je pense que personne n'a pas le droit pour discrimination. Si en connaissant les personnes qui...a les discriminations pour les gens...je pense on doit parler avec ces personnes et...dire pourquoi ça c'est pas gentil, parce que...c'est...pas...c'est pas gentil!. (participant-e E).

Un-e autre participant-e a ajouté que ces connaissances sont utiles pour habiter au Québec. Puis, une personne a exprimé avoir apprécié la discussion en équipe et une autre a aimé l'activité d'écoute d'enregistrement d'histoires de discrimination, car la pratique de la compréhension orale est importante pour lui permettre de mieux comprendre les personnes qui parlent vite.

Deuxièmement, cinq personnes ont affirmé avoir apprécié l'activité *Quel genre d'égalité?* La raison principale évoquée par quatre participant-e-s est qu'elles et ils ont apprécié connaître les opinions diversifiées de leurs collègues de classe en raison de la diversité culturelle présente dans la classe :

...j'ai préféré... « Quel genre d'égalité »...parce que...il y a beaucoup de...de discussion, de idée de tous les personnes, c'est intéressant pour moi de connu tous les pensaments [pensées] de les personnes qui viennent de autres pays... mais j'aime beaucoup savoir pourquoi l'Indien pense comme ça, pourquoi les Québécois pensent comme ça, pourquoi les latinos...nous pensons comme ça. Quels sont notre différence. J'aime beaucoup les discu...les discussions pour savoir. (participant-e M).

Un·e autre participant·e a souligné que la discussion était utile pour apprendre le français puisqu'elle enrichit le vocabulaire en permettant l'apprentissage de nouveaux mots : « J'ai préféré *Quel genre d'égalité?* quand on a eu une discussion, comme ça on a appris les nouveaux mots, on a enrichi notre vocabulaire...et ça nous aidé avec l'apprentissage du français. » (participant·e C).

Troisièmement, deux participant·e·s ont mentionné que *Le français, une langue à défendre?* était leur activité préférée. Un·e participant·e a expliqué qu'elle·il avait apprécié connaître les sentiments des personnes (personnalités québécoises s'exprimant dans le documentaire) à l'égard de la langue française, plus spécifiquement leur amour pour la langue et leur peur de la perdre. Un·e autre participant·e a été surpris·e d'apprendre que certain·e·s Québécois·e·s francophones ont peur de perdre leur langue et qu'il est difficile de maintenir le français comme la seule langue officielle. À son avis, le discours du gouvernement québécois annonçant le français comme étant la seule langue officielle est contradictoire avec le sentiment d'insécurité linguistique vécu par certain·e·s Québécois·e·s :

Québec explique vous devez parler français. Seulement. Vous devez connaître français, parler français, utiliser français [...] pour moi, c'est surprise si ils peur...perdre leur langue [...] parce que je ne comprends pas ce problème et après cette activité, un peu, je, je vois pourquoi. (participant·e O).

Contrairement à ses collègues, un·e participant·e a affirmé qu'elle·il n'aimait pas « profondément » le sujet de la défense de la langue française, car elle·il ne désire pas perdre sa langue maternelle et estime que le français peut être préservé sans le défendre, que toutes les cultures peuvent être préservées. (participant·e K).

Enfin, deux participant-e-s ont apprécié toutes les activités puisque les thèmes étaient intéressants et que les activités leur ont permis d'améliorer leur français et de connaître plusieurs choses sur le Québec.

4.2.1.2 Similitudes et différences avec les activités habituelles

En ce qui concerne les similitudes et les différences avec les activités habituellement réalisées dans leur cours de francisation, la plupart des participant-e-s considèrent que la discussion ainsi que l'écoute de documents audio ou audiovisuels sont des activités similaires aux activités habituelles, mais la principale différence soulevée concerne les thématiques abordées. Un-e participant-e souligne, par exemple, que les activités interculturelles du projet de recherche se démarquent par les réflexions sur les valeurs et sur les opinions : « Pour moi...des...différences avec les activités entre ma habitude, c'est...par les activités il faut que...réfléchir...mon opinion...réfléchir de valeur » (participant-e B). Puis, une autre personne ajoute que des sujets tels que la discrimination, la différence de pensée ou de religion sont rarement abordés. Enfin, deux personnes ont mentionné qu'elles avaient parlé davantage dans les activités interculturelles que lors des activités habituellement faites en classe.

De plus, cinq participant-e-s ont mentionné que les thématiques habituelles abordées en classe concernent habituellement l'écoute ou la pratique de dialogues sur des aspects pratiques de la vie quotidienne tels que louer un logement, prendre un rendez-vous chez le médecin ou faire des achats au magasin :

Les activités...c'est pas similaire, c'est juste différent...Là-bas, j'ai étudié beaucoup beaucoup de choses...c'est pas la même chose comme...que j'apprends pendant le projet de recherche. [...] c'est dans la classe...on étudie [...] je dois...demander...et si on va aller...comme...à l'hôpital...chez le médecin...ou...juste pour acheter quelque chose dans le magasin...(participant-e E).

Quatre participant-e-s ont aussi mentionné qu'elles-ils faisaient plus de grammaire, de conjugaison ou de dictée dans leurs activités habituelles.

Également, deux participant-e-s ont souligné qu'habituellement, la culture est abordée par la transmission d'informations culturelles lors de discussions, de sorties ou de présentations sur, par exemple, la langue, les traditions ou la nourriture :

Moi, j'étudie cours de français seulement pour un mois dans une école privée...dans ce école...il y avait beaucoup de sorties pédagogiques, como...aller à le musée, au grand musée de Montréal...après, j'ai commencé ce cours [...] et, ici, nous avons fait...beaucoup d'activités culturelles, mais...ce n'est pas nécessairement des discussions...et...surtout sont sorties pédagogiques, como un voyage à...la ville de Québec et à...la cabane de sucre...sont sorties d'intégration surtout. De discussion...nous avons fait une présentation de chaque pays, pour le nourriture, le culture, pour les vêtements....choses comme ça. (participant-e F).

Finalement, il semble que la structure des activités interculturelles soit similaire aux activités qui sont habituellement proposées aux participant-e-s, mais que les thématiques abordées soient différentes. Selon les participant-e-s, les activités interculturelles contiennent des réflexions sur les valeurs et les opinions ou abordent des sujets inusuels alors que les activités habituelles abordent des aspects pratiques de la vie quotidienne, la grammaire, les dictées ou l'information culturelle.

4.2.1.3 Sentiment par rapport aux activités interculturelles

Les résultats montrent que des participant-e-s ont éprouvé un sentiment de confort, tandis que d'autres ont plutôt éprouvé de l'inconfort par rapport aux activités interculturelles.

Sentiment de confort : à l'aise avec les thématiques abordées

La majorité des participant-e-s s'est sentie à l'aise de parler des thématiques abordées dans les activités interculturelles. Elles-ils ont exprimé ne pas avoir de problèmes avec ces thématiques, s'être senti-e-s bien, confortables et dans un climat respectueux :

...moi aussi...j'ai pas senti...mal à l'aise...j'étais confortable, et c'était intéressant aussi...on a respecté...la discussion donc y avait pas...y avait pas...problème. (participant-e D).

De surcroît, un-e participant-e a souligné avoir apprécié les contradictions suscitées par le débat réalisé lors de l'activité 2 puisque ce type d'activité est une occasion propice pour apprendre à respecter des opinions diverses.

Remarquons qu'un-e participant-e a exprimé se sentir confortable puisqu'elle-il considère ses idées socialement acceptables à exprimer en public :

...je ne me senti mal parce que je pense que...mes pensaments [pensées] sont correctes. Je pense déjà que je dois respecter les autres, que nous sommes égaux...tous les choses, mais je me sens bien pour dire quelque chose. Si, si tu penses quelque chose différent...va être...inconfortable, mais mes pensaments [pensées] sont... correctes, je pense. Mais je peux dire en public, parce que ils sont corrects tout le temps. (participant-e M).

Puis, la-le même participant-e a émis l'hypothèse que les activités habituelles n'abordaient pas ce type de sujet afin d'éviter les malaises, mais que pour sa part, elle-il était à l'aise de parler:

Et...les différences, c'est le sujet, parce que nous ne parlons pas jamais de cet sujet dans la classe. Parce que je pense que c'est un tabou? Peut-être? Comme ça que...quelqu'un se peut...sentir mal à l'aise? Pour moi, c'est

pas comme ça, mais je pense que c'est la raison [raison] pour laquelle c'est pas inclus dans le programme. (participant-e M).

Sentiment d'inconfort par rapport aux activités interculturelles

Certains participants ont vécu un inconfort par rapport aux activités interculturelles, et ce pour les raisons suivantes : divergences d'opinions, difficulté à exprimer son opinion en raison de limites linguistiques et émotions négatives générées par le sujet de la discrimination.

Divergences d'opinions

En ce qui concerne les divergences d'opinions, trois participant-e-s ont exprimé s'être senti-e-s mal à l'aise. Par exemple, un participant masculin a affirmé s'être senti mal à l'aise lors du débat de l'activité 2 puisque plusieurs femmes de la classe se sont fâchées lorsqu'il exprimait des opinions divergentes. Cependant, le participant a semblé apprécié cette confrontation, car il a affirmé ceci en riant et les autres membres de son groupe de discussion aussi. Un autre participant a affirmé ne pas s'être senti mal en général de parler des sujets; toutefois, il s'est senti un peu émotif par rapport aux questions d'égalité femmes-hommes puisqu'il y avait beaucoup de différences culturelles avec son pays d'origine quant au rôle de l'homme au sein de la famille. Un-e autre participant-e a affirmé préférer des sujets de discussion tels que le sport, la musique ou la nourriture puisqu'elle-il les trouve plus pacifiques et amusants. En fait, cette personne préfère éviter le sujet des différences culturelles, car elle considère que ce sujet peut être stressant pour d'autres collègues :

Pour moi...il n'y a pas de problème de parler...mais je sens que...que...il y a des collègues que... pour, pour leur, c'est un peu stressant, mais je préfère pas toucher ce sujet, parce que [...] je respecte la manière de penser de mes amis...et...je préfère ne parler rien sur ça et je...préfère avoir des sorties, des fêtes, d'intégration culturelle parce que c'est plus amical. (petit rire) (participant-e F).

À cet égard, deux participant-e-s ont mentionné qu'un-e collègue a abandonné le projet de recherche puisqu'elle-il s'était senti-e mal à l'aise de discuter d'un sujet.

Difficulté à exprimer son opinion en raison de limites linguistiques

De plus, cinq participant-e-s ont expliqué qu'elles-ils ne ressentaient pas de malaise associé à la thématique abordée, mais plutôt en lien avec la difficulté à exprimer leur opinion. En effet, en raison de leurs limites linguistiques, ces personnes manquaient parfois de vocabulaire pour exprimer leurs idées : « Moi, oui, un peu parce que je ne peux pas exprimer mon opinion, bien, en français, je cherchais les mots...c'est, c'est quelques mots différents...oui...c'était un peu difficile pour exprimer... » (participant-e L).

Émotions négatives générées par le sujet de la discrimination

Bien que la majorité des participant-e-s aient exprimé s'être bien senti-e-s pendant les activités, six d'entre elles et eux ont vécu quelques émotions négatives concernant le sujet de la discrimination. D'abord, une personne a exprimé sa déception et sa surprise d'apprendre qu'il existait de la discrimination au Canada. Ensuite, une personne a expliqué qu'en dépit du fait qu'elle a pu s'exprimer avec confiance et qu'elle a été écoutée de l'étudiante-chercheure, elle a ressenti de la colère lors de l'activité sur la discrimination, car son fils en a déjà vécue :

Moi...je me suis...très contente avec ces activités. Je n'ai pas...je n'ai pas le problème pour parler, de parler de certains sujets...parce que...je parle...sans doute. C'est...j'ai...quelque chose...dans ma... ma...dans ma tête. Je suis capable de parler et...le facilitator...m'a écouté...ça c'est très bien...juste une fois...j'ai...je me suis fait fâcher quand on parlait le sujet discrimination parce que je pense que quelque fois, j'ai (petit rire) [...] j'ai la victime, comme ça, parce que dans...l'école, l'école à mon fils...il y a, il y a un garçon qui...lui appeler « nigger » et pour ça...je me suis très fâché, mais maintenant c'est mieux, c'est mieux. (participant-e E).

Puis, quatre participant·e·s du même groupe de discussion ont aussi partagé ensemble des émotions négatives par rapport au sujet de la discrimination. Un·e participant·e a spécifié qu'elle·il ne trouvait pas correct qu'il y ait parfois de la discrimination envers les immigrant·e·s au Québec, car tous et toutes devraient être traité·e·s de manière égale. Il·elle a spécifié ne pas s'être senti·e mal par rapport à l'étudiante-chercheure, mais plutôt par rapport à la situation de discrimination au Québec :

Je pense que ce n'est pas correct si la personne c'est noire et autre personne c'est blanche, il y a des préférences. Je n'ai pas d'accord avec ça. Mais, je sais qu'ici il y a...discrimination des immigrants...quelquefois [...] Seulement avec ce sujet, juste...me senti un peu mal, mais, n'est pour l'enseignante, sinon, pour le...le situation ici à Québec. » (participant·e H).

Cependant, ce·tte participant·e a mentionné qu'elle·il était très content·e d'apprendre qu'il est possible de défendre ses droits. Trois autres participant·e·s ont exprimé de la colère ou de la tristesse par rapport à de la discrimination vécue soit au magasin ou au travail. Par exemple, un·e participant·e a témoigné être victime de discrimination subtile au travail. Elle·il a expliqué qu'un de ses collègues qui est bilingue ne lui répond pas lorsqu'elle·il parle en anglais. Cette personne sent qu'elle fait des efforts en français et que, lorsque les mots lui manquent, son collègue pourrait lui parler en anglais pour faciliter la communication. Puis, un·e autre participant·e a partagé qu'elle·il avait au contraire de la difficulté à se trouver un travail parce qu'elle·il parlait uniquement le français. Ce défi du bilinguisme requis au sein du marché du travail est vécu par d'autres participant·e·s et est développé dans la section 4.2.3.2.

4.2.1.4 Désir de faire plus ou moins d'activités interculturelles

Lorsqu'il a été demandé aux participant·e·s s'ils ou elles aimeraient faire plus ou moins d'activités interculturelles dans leurs cours de francisation, sept personnes ont affirmé qu'elles aimeraient en faire plus et cinq personnes ont dit qu'elles aimeraient

en faire moins²¹. Les raisons de leur intérêt sont surtout liées aux perceptions d'utilité pour le français et pour l'intégration à la société d'accueil détaillées dans les sections suivantes.

4.2.2 Utilité pour l'apprentissage du français

Les résultats concernant l'utilité des activités interculturelles pour l'apprentissage du français mettent l'accent sur la pratique du français par la discussion, le vocabulaire et l'entraide entre participant-e-s, la rétroaction corrective, la compréhension orale et les limites des activités concernant l'utilité pour l'apprentissage du français.

4.2.2.1 Pratique du français grâce à la discussion (production orale)

D'abord, neuf participant-e-s ont mentionné que les activités interculturelles leur avaient permis de pratiquer leur français grâce aux discussions. D'abord, un-e participant-e souligne que les activités interculturelles stimulent la discussion :

...je pense que activité interculturelle c'est sujet pour beaucoup parler, pour discuter beaucoup parce que nous sommes différente national, différents pays et c'est plus intéressant pour nous. Beaucoup de...opinions pour savoir et pour discuter. (participant-e L).

Ensuite, certain-e-s participant-e-s expliquent que ce type de discussion les a poussé-e-s à faire un plus grand effort pour exprimer leur opinion :

Ce que j'ai trouvé le plus...le plus utile pour apprentissage du français c'est...la discussion. Quand on a discussion, on fait un effort plus grand pour s'exprimer et...pour...donner notre opinion et aussi pour exprimer notre culture aussi. (participant-e C).

²¹ Il est à noter que l'échantillon des groupes de discussion est de 15 participant-e-s. Cependant, puisque trois participant-e-s n'ont pas bien compris la question, nous n'avons pas pris en compte leur réponse.

Un-e autre participant-e souligne que le besoin de donner son opinion l'a encouragé-e à trouver les mots pour s'exprimer : « parce que quand je...voudrais dire quelque chose, je dois m'exprimer! Bien en français bien sûr, pour donner mon opinion parce que...j'ai besoin de donner mon opinion, j'ai trouvé les mots...(rire). » (participant-e M).

4.2.2.2 Nouveau vocabulaire et entraide entre les participant-e-s

En outre, six participant-e-s ont trouvé les activités interculturelles utiles pour leur apprentissage du français, car elles-ils ont appris de nouveaux mots : « Pour moi, c'est bon parce que nous discutons beaucoup et pour...pour écouter, pour parler, pour écrire et...j'ai trouvé beaucoup de mots, j'ai appris beaucoup de choses... » (participant-e N). À cet égard, un-e participant-e a attiré l'attention sur la richesse de l'échange entre les collègues de classe lors des discussions pour apprendre du nouveau vocabulaire :

Moi aussi, je pense que c'est bon parce que quand on commence à parler plus, on va améliorer notre français, aussi chaque personne connaît mots différents. On peut apprendre les mots, nouveaux pour moi ou pour les autres personnes. (participant-e A).

D'ailleurs, en observant les interactions entre les participant-e-s lors des groupes de discussion, nous avons remarqué qu'elles-ils se sontentraidé-e-s à plusieurs reprises pour formuler leurs idées et partager des mots de vocabulaire.

4.2.2.3 Rétroaction corrective de l'étudiante-chercheure

Également, quatre participant-e-s ont mentionné avoir trouvé utile la rétroaction corrective de l'étudiante-chercheure pendant les activités : « Dans ces activités...on a discuté...je l'ai trouvée utile...parce que quand on a eu l'erreur, madame a corrigé,

donc...on a pratiqué notre français, donc...c'était plus utile que moins utile. »
(participant-e D).

4.2.2.4 Compréhension orale

Finalement, quatre personnes ont affirmé que les activités étaient utiles pour améliorer leur compréhension orale. Par exemple, un-e participant-e a indiqué qu'elle-il avait apprécié écouter les documents audiovisuels utilisés pour ce projet de recherche et le français de l'étudiante-chercheure :

Oui, pour l'apprentissage du français, je le trouve intéressant, utile. Parce qu'on peut écouter le vrai français de l'enseignante...et...parce que...elle nous parle...normal. Il y a beaucoup de...de moyens audiovisuels...et...que c'est très utile pour...pour l'apprentissage...(participant-e F).

4.2.2.5 Limites des activités concernant l'utilité pour l'apprentissage du français

En général, les perceptions de l'utilité des activités pour l'apprentissage du français sont positives. Cependant, certaines perceptions négatives indiquent les limites, selon les participant-e-s, des activités par rapport à l'utilité pour l'apprentissage du français. D'abord, deux personnes ont trouvé que le questionnaire sur le rôle des femmes et des hommes utilisé lors de l'activité 2 était moins utile pour l'apprentissage du français que la discussion.

Ensuite, deux participant-e-s ont exprimé avoir manqué de vocabulaire pour pouvoir bien s'exprimer. La première personne a expliqué qu'il y avait trop de nouveaux mots à apprendre et qu'elle n'avait pas pu apprendre autre chose. La-le deuxième participant-e a suggéré d'expliquer plusieurs mots inconnus avant la discussion afin d'enrichir leur vocabulaire.

4.2.3 Utilité pour l'intégration à la société d'accueil

Les résultats à propos des perceptions de l'utilité des activités interculturelles pour l'intégration à la société d'accueil exposent au premier abord la définition de l'intégration selon les participant-e-s et ce qu'elles-ils trouvent le plus utile pour leur intégration. Ensuite, les résultats montrent les défis d'intégration vécus par les participant-e-s. Puis, des affirmations à propos de l'apprentissage sur la société d'accueil, la sensibilisation culturelle et la compétence interculturelle sont mises de l'avant. Enfin, les limites concernant l'utilité des activités pour l'intégration à la société d'accueil ainsi que des suggestions de thèmes à aborder sont présentées.

4.2.3.1 Définition de l'intégration selon les participant-e-s

Avant de sonder les participant-e-s sur leurs perceptions de l'utilité des activités interculturelles pour leur intégration à la société d'accueil, nous avons voulu comprendre ce que représente l'intégration pour elles et eux. Nous leur avons demandé : « Pour vous, qu'est-ce que ça veut dire s'intégrer au Québec? » Cette question était ensuite suivie de celle-ci : « Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus/le moins utile pour votre intégration au Québec? » et faisait référence aux activités interculturelles. Cependant, tou-te-s les participant-e-s des groupes de discussion non encadrés ont compris qu'elle concernait leur intégration en général. Pour pallier cette lacune, nous avons intégré leurs réponses dans cette section pour mieux comprendre ce que signifie l'intégration pour elles et eux.

En ce qui concerne le groupe de discussion encadré par l'étudiante-chercheure, la question a été bien comprise et trois participant-e-s ont répondu que l'élément dans les activités interculturelles le plus utile pour leur intégration a été la discussion, car elle leur a permis d'améliorer leur français. Cela semble rejoindre la majorité des réponses des autres participant-e-s des groupes de discussion non encadrés qui considèrent le français comme l'élément le plus utile de leur intégration. Puis, un-e

participant-e a mentionné qu'elle-il avait trouvé utile d'apprendre sur les droits et les moyens de se défendre. Enfin, un-e participant-e a affirmé que toutes les activités lui avaient apporté des connaissances utiles pour mieux s'intégrer.

Les participant-e-s ont utilisé des termes différents pour expliquer ce que signifie s'intégrer selon eux : « se sentir confortable », « adopter la langue, la culture », « connaître la langue, la culture », « bon développement », « comprendre » ou « assimiler et oublier la vie d'avant ». Peu importe la terminologie employée, la majorité s'entend pour dire que l'intégration passe principalement par la connaissance du français.

Intégration linguistique

En effet, la majorité des participant-e-s a mentionné l'apprentissage du français comme l'élément le plus utile pour l'intégration : « Pour moi ...s'intégrer au Québec, ça voulait dire, se sentir plus confortable. Pour moi, le plus utile est connaître la langue français... » (participant-e C). La plupart sont d'avis que la connaissance du français leur permettra une meilleure intégration socioculturelle et professionnelle. Par exemple, ce.tte participant-e explique que la capacité de parler français lui permettra de trouver un bon travail et de communiquer avec les gens, voire même de pouvoir les aider à trouver leur chemin :

Je dois...être capable pour communiquer avec mes voisins, si je ne peux pas...communiquer avec mes voisins...je pense que...je...j'ai un problème? (rire) [...] il est essentiel que...je...prenne la langue de français pour intégrer au Québec...si...j'étudie beaucoup le langue et...je suis capable parler le français, moi je pense que je...je vais...trouver un bon travail...aussi...je vais...je suis capable de communiquer avec...les gens, comme si...quelqu'un...j'ai...je mis...je veux, je vois quelqu'un dans la rue et...la personne a des...besoin demander...si je parle français bien, je pense que je suis capable...pour aider. (participant-e E).

Intégration professionnelle

Huit participant-e-s ont fait référence à l'apprentissage du français pour favoriser leur intégration professionnelle: « Pour moi, c'est apprendre le langue français. C'est première chose. S'intégrer au Québec et...trouver un travail, en français et utiliser français pendant mon travail. » (participant-e L). De plus, quatre d'entre elles-eux ont mentionné qu'elles-ils voulaient apprendre le français pour trouver un travail qui leur convient : « Pour moi, [s'intégrer c'est] quand je parle bien le français, quand je trouve un bon travail, non seulement un travail, sinon un bon travail! » (participant-e M).

Intégration socioculturelle

En ce qui a trait à l'intégration socioculturelle, tou-te-s les participant-e-s ont mentionné des éléments qui y font référence. De prime abord, cinq personnes ont affirmé que connaître la langue et la culture (par ex., les traditions, les comportements, les lois ou les opinions) des personnes de la société d'accueil permet de s'intégrer : « Mais pour moi intégrer, c'est comment connaître les cultures, les personnes, qu'est-ce que les personnes pensent, quelle loi qu'on doit respecter... » (participant-e A). Puis, trois personnes estiment que s'intégrer signifie plutôt adopter la langue et la culture québécoise : « ...Intégrer à Québec, ça veut dire que tu dois... adopter...le culture, le langue de Québec pour être dans la société québécois, je pense. » (participant-e H).

En outre, certaines personnes affirment qu'elles-ils désirent connaître la langue et/ou la culture pour pouvoir communiquer avec les personnes vivant au Québec ($n = 4$), se faire des amis ($n = 2$) ou aider leurs enfants ($n = 3$): « ...Quand on parle...en la langue de la région, on peut connaître plus personne, plus de personnes, faire des amis, travailler...aider à nos enfants...à intégrer aussi, à cette province. » (participant-e F).

Notons qu'un-e participant-e a souligné que l'intégration passe par la compréhension de la culture de la société québécoise et qu'elle nécessite un équilibre entre le maintien de la culture d'origine et l'intérêt pour la culture québécoise. Cette personne ajoute que le respect entre les immigrant-e-s et la société d'accueil devrait être mutuel :

...Pour moi, c'est...intégrer, c'est comprendre...le société des Québécois et...aussi prendre quelque chose vous aimez, quelque chose culturel, mais...en...le même temps, garder votre culture, mais c'est...c'est...je veux dire...c'est très important...les Québécois comprend...on a une culture aussi. Ok? On...et c'est...je pense que ça va être mieux si...les gens ici respect...doit respecter quelques fois ou juste un peu notre culture. Mais...c'est, c'est, c'est vraiment important comprendre pour nous, apprendre ou comprendre le culture, le culture de...de Québec. (participant-e K).

Dans un autre ordre d'idées, un-e participant-e croit plutôt que l'intégration passe par l'assimilation, l'oubli de la vie antérieure et qu'elles-ils doivent habiter « comme les Québécois habitent » (participant-e E). Un-e autre participant-e ajoute qu'il est nécessaire de respecter les règles du Québec et de vivre sa culture d'origine de manière privée : Je pense si j'ai...arrivé Québec, je choisis cet pays, Canada et...je dois respecter. Je peux rester mon culture à la maison, oui, mais quand je quitter mon maison, je dois respecter règle au Québec [...] Pour moi, c'est un peu, c'est intégrer au Québec : je dois respecter tout. » (participant-e O).

4.2.3.2 Défis d'intégration vécus par les participant-e-s

Bien que nous n'ayons pas posé de questions spécifiques à ce sujet, les résultats suivants ont émergé dans le discours des participant-e-s. Elles-ils ont partagé divers défis d'intégration qu'elles-ils vivent dans leur quotidien. De prime abord, huit participant-e-s ont exprimé divers sentiments à l'égard de leur intégration professionnelle. Parmi celles-ci et ceux-ci, quatre d'entre elles et eux estiment que le

parcours académique est long avant de pouvoir travailler. Ces personnes expliquent qu'elles doivent d'abord apprendre le français, ensuite l'anglais et ensuite étudier pour pouvoir exercer une profession. Cette période d'inactivité professionnelle leur fait vivre des sentiments de tristesse, d'inutilité, de découragement et d'inquiétude. Par exemple, un-e participant-e explique qu'elle-il est parfois découragé-e de ne pouvoir exercer la profession de son pays d'origine et de se sentir inutile au Québec, mais qu'elle-il garde espoir malgré tout:

...je l'habitude de faire utile [me sentir utile], de faire l'argent, mais parfois je pense que... je dois retourner à mon pays parce que....quand je pense....je dis oh...les clients, mon entreprise, mes affaires, mon argent! C'est là! Mais après je réfléchis, je dis ok, je ne peux pas retourner. Je dois m'encourager ici! Mais c'est le moment difficile. (participant-e M).

De plus, deux participant-e-s expriment leur déception de ne pas pouvoir exercer une profession qui correspond à leurs qualifications : « C'est comme illogique. Je viens à Canada à travailler de...serveuse! (rire) » (participant-e M). Cette situation est une source de stress et de souci et, selon un-e participant-e, est non seulement nuisible pour elles-eux, mais aussi pour le Québec :

c'est stress maintenant, quand c'est stress, parce que comme pas de choix! Je ne connaissais pas où je peux travail, je dois [ap]prendre deux langues, [...] j'ai deux enfants...et c'est ouf comme ça, c'est stress...c'est pas bon! C'est pas bon pour Québec! Pour nous et pour Québec aussi! (participant-e O).

Puis, quatre autres participant-e-s ont exprimé qu'elles-ils trouvaient injuste ou anormal de devoir parler deux langues (français et anglais) pour obtenir un emploi. Un-e participant-e a expliqué qu'elle-il aimerait que le gouvernement du Québec s'adapte à la réalité du bilinguisme dans le marché du travail et offre des cours d'anglais pour favoriser l'intégration des nouveaux-elles arrivant-e-s :

Je pense que si ici c'est obligatoire, parce que dans tous les travaux tu dois parler anglais et français, [...] c'est nécessaire prendre la francisation pour intégrer à la société québécoise [...] le gouvernement doit faire... comme la francisation mais en anglais. (participant-e H).

Enfin, deux participant-e-s ont témoigné qu'elles-ils avaient de la difficulté à se faire des ami-e-s Québécois-e-s francophones et que malheureusement, elles-ils observent une homogénéité des groupes : « immigrants préférer...discuter avec immigrants...Québécois préférer Québécois, c'est ça, c'est triste, mais c'est ça. » (participant-e O).

4.2.3.3 Connaissances sur la société d'accueil

Pour ce qui est de l'apprentissage sur la société d'accueil, cinq participant-e-s ont apprécié plus particulièrement l'information pratique transmise lors des activités. Parmi celles-ci et ceux-ci, quatre participant-e-s soulignent le côté pratique des connaissances sur les droits et libertés transmises dans l'activité *Des droits pour tou-te-s*, comme en témoigne ce-tte participant-e :

Moi...je pense que...cette activité c'est très important parce que maintenant...j'ai beaucoup des informations...comme les lois...les droits...quels sont mes droits...et ...j'ai beaucoup d'information...qu'est-ce que je dois faire si...je...quelqu'un m'a discriminé...je dois...dois aller chez le...le...le bureau et...place une complain, plainte [plainte]? Avant je...je ne connaissais cette information, donc...maintenant...oui! (participant-e E).

Puis, un-e participant-e a mentionné que ce type d'activités était utile pour l'examen de citoyenneté : « ...je peux dire aussi que...aimerais faire beaucoup d'activités comme ça, parce qu'après quand nous devons faire l'examen pour la citoyenneté... c'est les mêmes questions. » (participant-e H).

Ensuite, cinq participant-e-s ont affirmé aimer apprendre de nouvelles choses sur la société québécoise et ont manifesté un intérêt à en savoir davantage : « J'aime faire plus d'activités parce que je ...pour...nous on peut savoir de nouvelles choses. » (participant-e B).

Enfin, un-e participant-e souligne qu'en plus d'acquérir de nouvelles connaissances, les activités du projet de recherche lui permettent de mieux comprendre la société québécoise, ce qui facilite son intégration :

Oui, j'ai appris beaucoup de choses sur la société québécoise...comme la langue que les québécois utilisent et la tradition...et...la...la droit....la loi des Québécois....ces activités...j'ai trouvé ces activités pour comprendre la société québécoise...parce que si...parce que si je veux apprendre sur la société québécoise, je peux intégrer plus facilement entre les Québécois. (participant-e G).

4.2.3.4 Sensibilisation culturelle

Deux participant-e-s ont exprimé qu'elles-ils avaient apprécié et trouvé utile de connaître les opinions de leurs collègues de classe de diverses origines. Quatre participant-e-s ont manifesté qu'elles-ils ont pris conscience des différences culturelles dans la classe et dans la société québécoise :

...je comprends que il y a beaucoup différences oui, maintenant, après cette activité, j'ai vu qu'il y a beaucoup différences, c'est vrai. Pour tous les cultures, a la classe et a Québec aussi. Parce que personne qui discuter et qui parle quelque chose, je comprends que c'est très différent, oui. C'est très différent (rire). (participant-e O).

Cependant, deux participant-e-s ont fait remarquer qu'il existait peu de différences entre leur culture d'origine et la culture québécoise. Puis, un-e participant-e a mentionné que cette prise de conscience des différences culturelles l'amène à viser une compréhension interculturelle : « ...il y a différentes cultures et...il y a les

différences entre les différentes cultures comme la langue, la tradition...nous devons essayer de comprendre toutes les cultures...cultures. » (participant-e G).

4.2.3.5 Compétence interculturelle

Les réponses de certain-e-s participant-e-s font référence à des éléments de la compétence interculturelle. Par exemple, quatre participant-e-s ont souligné que les activités leur ont permis de mieux comprendre les différences culturelles, d'accepter et de respecter ces différences :

...Mais je pense que tous les personnes il y a une manière de penser. Une raison qu'il y a de respecter, chaque personne il pense différent. Je pense que les activités qu'on a fait avant...améliorer à comprendre la culture y... peut-être...je ne sais pas si c'est le mot correct...involu...interactuar [interagir] avec les demas...les autres personnes.[...] Oui, como accepter les...la différence...de... la ...razon...que...les autres personnes pensent. Y respecter. (participant-e A).

Un-e autre participant-e mentionne qu'elle-il a pris conscience de l'influence de sa culture d'origine sur ses croyances quant au rôle des femmes et des hommes et qu'elle-il a le désir de les modifier : « oui...je dois changer...parce que dans mon pays...jamais on...je permettre qu'une femme conduit un camion... un taxi [...] parce que ici, les femmes peuvent faire les mêmes choses que les hommes. » (participant-e N).

De surcroît, un-e participant-e explique que l'écoute de visions différentes sur l'attachement à la langue française (par le biais de l'extrait du documentaire présenté lors de l'activité 1), lui a fait comprendre l'importance du français au Québec. Enfin, un-e participant-e a ajouté qu'elle-il comprend mieux pourquoi certain-e-s Québécois-e-s francophones ont peur de perdre leur langue.

4.2.3.6 Limites concernant l'utilité des activités pour l'intégration à la société d'accueil

En ce qui a trait aux limites concernant l'utilité des activités pour l'intégration à la société d'accueil, peu de participant-e-s se sont exprimé-e-s à cet égard. Trois participant-e-s ont signifié qu'elles-ils connaissaient déjà les éléments discutés dans les activités (par exemple, la discrimination ou le respect des différences interculturelles), mais que la discussion leur avait permis d'y réfléchir davantage. Également, deux participant-e-s ont exprimé qu'elles-ils auraient aimé avoir plus de temps alloué à la discussion pour s'exprimer davantage et approfondir les sujets. Enfin, deux participant-e-s ont affirmé qu'elles-ils trouvaient les questions de discussion trop générales et qu'elles-ils auraient eu plus de facilité à exprimer leur opinion si les questions avaient été plus spécifiques.

4.2.3.7 Suggestions de thèmes à aborder lors des activités interculturelles

Les participant-e-s ont suggéré divers thèmes à aborder qui répondent à leurs intérêts ou leurs besoins pour leur intégration à la société d'accueil. D'abord, tel que mentionné à la section 4.2.1.3, trois participant-e-s préfèrent discuter de sujets qui n'occasionnent pas de divergences d'opinions. Elles-ils aiment mieux les activités culturelles folkloriques (traditions, nourriture, musique) ou factuelles (histoire, géographie) ainsi que discuter de sujet qui semblent moins sensibles, à l'instar de ce-cette participant-e :

...les...activités culturelles...que on...on doit pouvoir...la musique, la danse, le nourriture...euh...choses comme ça. Mais je n'aime pas parler de politique, de religion (rire) [...] je préfère sport...parce que...sont sujets que...c'est...se prête pour discussion...pour discussion. Et je suis pacifique (rire)...mais je préfère activité plus...plus...plus amusante. (participant-e F).

Puis, afin de développer l'empathie et la compréhension des différences de genre, un-e participant-e a proposé une activité d'inversion des rôles afin que chacun-e se mette à la place de l'autre :

J'ai une chose à dire! C'est intéressant je pense que on pouvait essayer de faire les choses vraiment. Comme si dans l'activité, [...] la femme pouvait faire les choses pour l'homme et l'homme pour la femme. De essayer de faire vraiment quelque activité...par exemple si...on peut...placer au lieu de l'autre. [...] comment tu te sens de être à la place de un homme ou l'homme comme ça se sent à être à la place de la femme. Essayer de faire vraiment! Parce que tout le temps dit, dit, dit! Essayer de faire! (participant-e M).

Également, trois participant-e-s apprécieraient obtenir plus d'information scolaire et professionnelle. Par exemple, un-e participant-e aimerait connaître comment fonctionne le domaine du marketing au Québec, car elle-il a observé des différences avec son pays d'origine et elle-il désire travailler dans ce domaine. Puis, deux autres participant-e-s ont mentionné qu'elles-ils voulaient obtenir plus d'information sur les différentes professions et le système scolaire, car elles-ils ont de la difficulté à choisir parmi la multitude d'options :

Moi, c'est...éducation et les professions ici. Parce que... maintenant pour moi, c'est intéressant pour choisir... autre profession, c'est intéressant. Ici, c'est beaucoup de professions qui n'existent pas dans mon pays. Et de savoir... mieux les professions...intéressantes pour moi et travail aussi (petit rire). Comment ça fonctionne aussi? [...] beaucoup, beaucoup, beaucoup de professions, de questions, de professions différentes...(participant-e L).

De surcroît, un-e participant-e a ajouté qu'une activité sur les différences entre le français standard et le français québécois serait intéressante. Enfin, deux participant-e-s ont expliqué qu'elles-ils désirent obtenir plus d'information sur les

quartiers afin de décider où s'installer ainsi que sur les bonnes écoles pour leurs enfants et le fonctionnement des inscriptions.

4.3 Réponse aux objectifs spécifiques de recherche

Les résultats présentés dans les sections précédentes nous permettent de répondre à notre objectif général et nos objectifs spécifiques de recherche. À titre de rappel, notre objectif général de recherche est le suivant : Décrire les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation. Nos objectifs spécifiques de recherche sont les suivants :

- Décrire les perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles;
- Décrire les perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français;
- Décrire les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil.

Conséquemment, les sections suivantes répondent à nos objectifs spécifiques de recherche. En réalisant nos analyses, nous avons observé une interdépendance entre les trois objectifs. Par exemple, le fait que les participant-e-s trouvent les activités interculturelles utiles fait en sorte qu'elles-ils sont intéressé-e-s par ce type d'activités. De plus, étant donné que l'apprentissage du français, selon les participant-e-s, est un élément important pour leur intégration, les perceptions à l'égard de l'utilité pour l'apprentissage du français influencent les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil. Bien que les trois objectifs soient interreliés, nous présentons les réponses aux objectifs spécifiques de recherche de manière séparée. D'abord, nous exposons les perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles (4.4.1). Ensuite, nous présentons les perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français (4.4.2).

Enfin, nous décrivons les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil (4.4.3).

4.3.1 Perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles

En général, les résultats de nature quantitative indiquent que la majorité des participant·e·s ont une appréciation positive des activités interculturelles réalisées dans ce projet de recherche. Celles-ci et ceux-ci expliquent qu'elles-ils ont surtout apprécié la discussion, l'expression et l'écoute d'opinions, l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi que l'ouverture de l'étudiante-chercheure. Selon les résultats de nature qualitative, leur activité préférée est *Des droits pour tou·te·s!*, car les participant·e·s ont acquis des connaissances sur les droits et libertés, connaissances qu'elles-ils jugent utiles pour leur intégration (voir section 4.4.3). Les participant·e·s ont mentionné que la principale différence entre les activités interculturelles et les activités qui leur sont habituellement proposées en classe de francisation est la nature des sujets. En effet, les participant·e·s soulignent que les thématiques abordées lors des activités interculturelles mènent à une réflexion sur les opinions et les valeurs. Par rapport à ces thématiques, la plupart des participant·e·s se sont senti·e·s à l'aise d'en discuter grâce au climat respectueux et à la liberté d'expression permise dans les discussions. Cependant, certain·e·s participant·e·s se sont senti·e·s mal à l'aise pour les raisons suivantes : la divergence d'opinions ou la sensibilité de certain·e·s collègues de classe, la difficulté d'exprimer son opinion en raison de limites linguistiques, le sentiment de déception ou d'incompréhension quant à l'existence de la discrimination au Canada et les sentiments d'injustice, de colère ou de tristesse reliés à des expériences personnelles de discrimination. Malgré cet inconfort, la plupart des participant·e·s ont trouvé les discussions enrichissantes, importantes et nécessaires. De plus, même si le débat de l'activité 2 a occasionné plusieurs divergences d'opinions, les résultats quantitatifs montrent que l'activité 2 est celle

lors de laquelle les participant-e-s se sont senti-e-s le moins mal à l'aise, et celle qui a été légèrement la plus appréciée.

4.3.2 Perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français

Les résultats de nature quantitative indiquent que la majorité des participant-e-s ont trouvé les trois activités interculturelles utiles pour leur apprentissage du français. Les raisons énoncées par les participant-e-s sont la pratique du français grâce aux discussions, l'apprentissage de nouveau vocabulaire, l'amélioration de la compréhension orale et la rétroaction corrective. D'abord, certain-e-s participant-e-s ont affirmé que les sujets abordés par les activités interculturelles et la diversité culturelle présente dans la classe stimulent la discussion et permettent une multitude d'opinions. D'ailleurs, selon certain-e-s, le désir d'exprimer son opinion permet de vaincre son inhibition et de parler davantage en français. Cet aspect a surtout été observé pour l'activité 2. Ensuite, en ce qui concerne l'apprentissage de nouveau vocabulaire, les participant-e-s affirment avoir appris de nouveaux mots ou de nouvelles expressions, surtout dans les activités 1 et 3. De plus, lors des discussions, les participant-e-s soulignent qu'elles-ils se sontentraidé-e-s pour apprendre de nouveaux mots et mieux formuler leurs idées. Or, certain-e-s ont suggéré qu'il y ait davantage d'activités préparatoires pour connaître du nouveau vocabulaire, car elles-ils ont manqué de vocabulaire pour s'exprimer et auraient aimé discuter davantage. Puis, quelques participant-e-s ont dit qu'elles-ils avaient amélioré leur compréhension orale grâce à l'écoute des documents audio et audiovisuel utilisés ainsi qu'à l'accent de l'étudiante-chercheure. Enfin, certain-e-s participant-e-s ont mentionné qu'elles-ils avaient trouvé utile pour leur apprentissage du français la rétroaction corrective faite par l'étudiante-chercheure.

4.3.3 Perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil

En ce qui concerne l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil, les résultats de nature quantitative démontrent que les perceptions sont moins positives et unanimes que pour l'utilité pour l'apprentissage du français. En effet, bien que la plupart des participant-e-s aient trouvé les activités utiles pour leur intégration à la société d'accueil, environ le tiers des participant-e-s, pour chaque activité, n'étaient « ni en accord, ni en désaccord » avec le fait qu'elles sont utiles pour leur intégration. Pourtant, même si l'élément le plus utile pour leur intégration professionnelle et socioculturelle, selon les participant-e-s, est l'apprentissage du français, favorisé surtout par la discussion, les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société d'accueil sont moins positives que les perceptions d'utilité pour l'apprentissage du français. Or, chaque participant-e possède une définition différente de l'intégration, ce qui pourrait expliquer cette différence. De plus, les participant-e-s vivent divers défis d'intégration qui sont susceptibles d'influencer leurs besoins et leurs perceptions : un long parcours scolaire avant de pouvoir travailler, le bilinguisme sur le marché du travail et peu de contacts avec la société d'accueil.

Ensuite, les résultats indiquent que les participant-e-s ont trouvé que l'activité 1 était la plus utile pour leur intégration à la société d'accueil. Les participant-e-s mentionnent que la discussion et la réflexion sur la défense de la langue française sont importantes, car le français contribue à leur réussite au Québec. En ce qui concerne l'apprentissage sur la société d'accueil, elles-ils ont trouvé l'activité 3 plus utile, car elles-ils ont apprécié recevoir de l'information pratique sur les droits et libertés ainsi que d'apprendre comment se défendre si elles et ils sont victimes de discrimination. Celles-ci et ceux-ci ont aussi apprécié en apprendre davantage sur l'insécurité linguistique et l'attachement à la langue française de certain-e-s Québécois-e-s francophones ainsi que connaître les opinions diversifiées sur le genre de leurs collègues dues à la diversité culturelle de la classe. Selon certain-e-s

participant-e-s, ces connaissances (par ex., comportements, lois, opinions) leur ont permis de mieux comprendre les différences culturelles dans la classe et la société d'accueil et de favoriser leur intégration. De plus, quelques participant-e-s ont fait référence au développement de capacités liées à la compétence interculturelle, contribuant, à notre avis, à favoriser une meilleure intégration socioculturelle. En effet, celles-ci et ceux-ci ont mentionné que ces activités permettent de comprendre, d'accepter et de respecter les différences interculturelles. Par exemple, le débat à l'égard du rôle des femmes et des hommes a été une occasion pour apprendre et respecter des opinions diverses. De plus, ceci a permis à certain-e-s participant-e-s de prendre conscience de l'importance de l'égalité entre les femmes et les hommes au Québec, et de montrer une volonté à s'adapter à cet aspect, qui représente une différence culturelle pour elles-eux.

Puis, quelques participant-e-s ont mentionné qu'elles-ils connaissaient déjà certains éléments discutés dans les activités (par exemple, le respect des différences interculturelles), mais que la discussion leur permettait de réfléchir davantage. D'ailleurs, certain-e-s participant-e-s ont trouvé que le temps de discussion était trop court pour s'exprimer et approfondir les sujets traités. Également, quelques participant-e-s auraient aimé connaître davantage l'opinion des Québécois-e-s francophones sur les sujets discutés. Selon les suggestions de sujets à aborder pour des activités futures, certain-e-s participant-e-s semblent apprécier recevoir de l'information utile et pratique. Par exemple, elles-ils ont exprimé vouloir obtenir de l'information sur le milieu scolaire et professionnel ou sur les services de chaque quartier. Finalement, d'autres participant-e-s préfèrent des sujets qui n'entraînent pas de divergences d'opinions (sport, traditions, nourriture, sorties culturelles, etc.).

Dans la prochaine section, nous discutons des résultats en lien avec notre cadre théorique et les observations relevées dans notre journal de bord.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans cette section, nous discuterons, d'abord, de nos résultats principaux au regard des études antérieures recensées sur les perceptions des apprenant-e-s (5.1). Ensuite, nous effectuerons diverses constatations réalisées grâce à nos résultats : les activités interculturelles permettent un apprentissage linguistique et interculturel simultané (5.2), il est possible d'aborder des sujets sensibles ou tabous en classe (5.3) et les activités interculturelles devraient être adaptées aux besoins d'intégration des apprenant-e-s (5.4). Puis, nous proposerons que les enseignant-e-s de francisation se métamorphosent de passeur-e-s à passerelles culturelles (5.5). Enfin, nous verrons les limites de notre étude (5.6) et nous synthétiserons les recommandations proposées tout au long de cette discussion (5.7).

5.1 Perceptions des apprenant-e-s

Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui décrivent spécifiquement les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation, il est possible d'observer des similitudes et des différences avec les résultats d'études antérieures sur les perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles (Čebrou, Golubeva et Osborne, 2015) (5.1.1) et les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des cours de francisation (Amireault, 2007; Calinon, 2009) (5.1.2).

5.1.1 Perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'activités interculturelles

Tel que présenté au Chapitre 4, dans le cadre de notre étude, les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation ont été globalement positives. Ceci semble concorder avec les résultats de l'étude de Čebon, Golubeva et Osborne (2015) décrivant les attentes et les perceptions d'étudiant-e-s universitaires à l'égard d'un module d'activités interculturelles les préparant à un programme de mobilité étudiante (le projet IEREST : *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*). À titre de rappel, la majorité des participant-e-s ont trouvé que le module les avait préparé-e-s à leur échange international (76 %). Pour ce qui est de nos résultats, une moyenne de 92,5 % des participant-e-s étaient « fortement en accord » et « en accord » avec le fait que les activités réalisées sont utiles pour leur apprentissage du français alors qu'une moyenne de 67,1 % était « fortement en accord » et « en accord » avec le fait que ces activités sont utiles pour leur intégration.

En ce qui concerne les perceptions plus négatives des participant-e-s ayant pris part à notre projet, deux éléments communs ont retenu notre attention : leur impression de connaître déjà l'information et leur désir de recevoir de l'information culturelle précise, pratique et utile. Les mêmes remarques se retrouvent dans l'étude de Čebon, Golubeva et Osborne (2015). Quelques participant-e-s ont affirmé que certaines informations (par ex., la prise de conscience des stéréotypes ou des préjugés) étaient évidentes et superflues. Bien qu'elles et ils soient minoritaires, ceci fait écho aux quatre participant-e-s de notre recherche qui ont trouvé les activités peu utiles pour leur intégration, car elles-ils connaissaient déjà le sujet discuté en classe ou certains principes évoqués, tel que le respect de tous et toutes. Čebon, Golubeva et Osborne (2015) soulignent que cette réaction est fréquente et qu'il est important de

contextualiser les réflexions dans diverses situations plus pratiques aux yeux des apprenant-e-s :

Dans toute situation éducative, on court toujours le risque de dire aux gens quelque chose qu'ils savent déjà ou croient savoir. Cela dit, ce risque est peut-être encore plus grand dans le cas de l'éducation interculturelle où peu de gens se croient totalement ignorants et où les messages de base [...] peuvent paraître relativement évidents. Plus précisément, ces points sont d'autant plus évidents lorsqu'on nous les fait remarquer ou lorsqu'on les observe chez autrui. Cela dit, les conséquences de ces points en ce qui a trait à la réflexion et à leur exploration ne sont pas aussi évidentes. Encore une fois, [...] il est important de faire un rapprochement entre la réflexion et la mise en pratique. (Čebon, Golubeva et Osborne, 2015, p. 66)²².

En effet, certain-e-s participant-e-s de l'étude de Čebon, Golubeva et Osborne (2015) auraient voulu recevoir de l'information culturelle précise et des conseils pratiques sur leur pays d'échange, ou encore rencontrer une personne originaire de ce pays. Ces résultats s'apparentent aux propos de certain-e-s participant-e-s de notre recherche qui, dans leurs suggestions d'amélioration des activités interculturelles, ont exprimé le besoin d'obtenir plus d'information sur les milieux scolaire et professionnel et de rencontrer des Québécois-e-s francophones. De plus, plusieurs participant-e-s semblent avoir apprécié les connaissances sur les droits et libertés en lien avec les moyens de se défendre puisque ces informations sont utiles, pratiques et concrètes.

Par rapport aux dimensions de la CCI mentionnées par les participant-e-s, nos résultats diffèrent de l'étude de Čebon, Golubeva et Osborne (2015) puisque les

²² « Telling people things that they already know – or at least think they know – is a risk inherent in any educational situation, but is perhaps particularly marked in intercultural education, where few people believe themselves to be totally ignorant, and where the basic messages - beware of stereotypes and essentialising, etc. – may indeed seem relatively obvious. More exactly, these points may appear obvious once they are pointed out or when they are observed in others, but the consequences to be drawn from them in terms of reflection and further exploration are not so self-evident. Here again, the articulation between reflection and practical implementation is important, as one of the teachers remarked. » [notre traduction].

activités interculturelles réalisées dans le cadre de notre recherche sont différentes et comportent des éléments appartenant aux approches néo-essentialiste et cosmopolite critique (Holliday, 2012), alors que les activités du projet IEREST correspondent davantage à l'approche cosmopolite critique (Čebon, Golubeva et Osborne, 2015; Holliday, 2012). À travers leur rétroaction concernant les activités interculturelles, les participant-e-s de notre étude ont fait référence aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de la CCI (voir figure 2.2) (Lussier, 1997, 2005). D'abord, ils ont mentionné avoir développé des connaissances sur la culture, les opinions et les croyances des autres cultures (savoirs). Cet apprentissage s'est réalisé à travers l'interaction en classe dans la langue cible lors des discussions sur les opinions, les valeurs et les croyances où les participant-e-s ont fait appel à certaines aptitudes tels qu'écouter, négocier et interpréter (savoir-faire). Puis, elles-ils ont aussi fait référence aux savoir-être tels que la connaissance de leur identité, le respect des valeurs des autres et la prise de conscience des autres cultures. En effet, à titre de rappel, les participant-e-s ont indiqué qu'elles-ils avaient trouvé utile de connaître les opinions et la culture de leurs collègues de classe et de certain-e-s membres de la société d'accueil. Elles-ils ont aussi apprécié les moments de discussion et ont affirmé que les activités interculturelles leur ont permis de mieux comprendre, d'accepter et de respecter certaines différences culturelles (par ex. le sentiment d'appartenance à une langue ou les croyances quant au rôle des femmes et des hommes) ainsi que de prendre conscience de l'influence de leur culture d'origine sur leurs croyances. Quant aux attitudes (savoir-être) mentionnées par les participant-e-s dans l'étude de Čebon, Golubeva et Osborne (2015), elles sont distinctes : les activités interculturelles qu'elles-ils ont réalisées semblent avoir favorisé l'ouverture d'esprit, l'évitement et la prise de conscience des stéréotypes, la réflexion profonde et l'adaptabilité.

À la lumière des résultats, il semble donc important de trouver un équilibre entre la réflexion interculturelle et la mise en pratique de ces réflexions dans le quotidien des apprenante·s.

5.1.2 Perceptions d'apprenant·e·s immigrant·e·s à l'égard des cours de francisation

En ce qui concerne les perceptions d'apprenant·e·s immigrant·e·s adultes, nos résultats appuient également les propos d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) à propos des perceptions positives des apprenant·e·s à l'égard du contenu culturel en francisation. En effet, certain·e·s participant·e·s de notre étude ont trouvé utiles les connaissances qui leur ont permis de mieux comprendre la société d'accueil et qui favorisent leur intégration. Les apprenant·e·s issu·e·s des études d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) ont aussi manifesté un intérêt positif pour « comprendre les valeurs des Québécois et faciliter l'intégration » (Calinon, 2009, p. 218).

De plus, à l'instar de plusieurs études réalisées auprès d'apprenant·e·s immigrant·e·s adultes, les participant·e·s ont exprimé qu'elles-ils désiraient tisser des liens avec des Québécois·e·s francophones, mais qu'elles-ils y arrivaient difficilement (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Pagé et Lamarre, 2010; Saint-Laurent et El-Geledi, 2011).

Cependant, contrairement à un groupe de participant·e·s de l'étude de Calinon (2009), les participant·e·s de notre étude ont trouvé les activités interculturelles utiles pour leur apprentissage du français. À ce propos, dans l'étude de Calinon (2009), un groupe de participant·e·s suivant régulièrement des cours ayant pour objectif le renforcement linguistique à travers la découverte du Québec et du marché de l'emploi ont exprimé qu'elles-ils préféraient consacrer davantage de temps à des cours théoriques ou de conversation pour améliorer leurs compétences langagières (compréhension et production orales et compréhension et production écrites). Dans le cadre de notre étude, les participant·e·s ont, au contraire, trouvé les activités

interculturelles utiles puisqu'elles ont permis la pratique du français par la discussion, l'apprentissage de vocabulaire, le perfectionnement grâce à la rétroaction corrective et la pratique de la compréhension orale.

5.2 Activités interculturelles : un apprentissage linguistique et interculturel simultané

Tel que mentionné au chapitre 2, l'enseignement de la langue est souvent opposé ou priorisé à l'enseignement de la culture (Virasovilt, 2013). Or, les perceptions positives de nos participant-e-s quant à l'utilité des activités interculturelles pour leur apprentissage du français et leur intégration à la société d'accueil montrent qu'un apprentissage interculturel et linguistique simultané est possible, tel que le souligne Virasovilt (2013) :

former des citoyens responsables, solidaires, attentifs à la culture d'autrui, aux cultures diverses en didactique des langues-cultures, peut être ainsi parfaitement intégré au reste du processus d'apprentissage, sans pour autant minorer la place de la langue (p. 80).

En effet, il semble que les thématiques abordées et la diversité culturelle de la classe ont favorisé la discussion et les interactions qui ont, selon les participant-e-s, été utiles pour leur apprentissage du français. En suscitant débats et partages d'expériences vécues, les activités ont incité les participant-e-s à s'exprimer davantage qu'elles-ils ne l'auraient fait dans une activité habituelle. Les nombreuses prises de parole lors du débat sur le rôle des hommes et des femmes illustrent notamment cette expérimentation accrue de la langue dans le cadre d'une activité interculturelle. En créant des discussions autour des valeurs et des croyances, l'activité permet aux participant-e-s de se sentir directement concerné-e-s. Par ailleurs, nos résultats indiquent qu'à travers la discussion, les participant-e-s se sontentraidé-e-s pour formuler leurs idées et apprendre du vocabulaire, pour co-construire le sens. En

somme, elles et ils ont pratiqué davantage le français, car elles et ils avaient besoin de communiquer (Swain, 2000, 2005), en exprimant une opinion ou en réagissant aux propos exprimés par les autres.

Ces stratégies d'apprentissage apparaissent également dans les résultats de l'étude de cas de Porto (2018). Cette étude a pour objectif de vérifier si un projet de citoyenneté interculturelle peut mener à un apprentissage de la langue. Dans ce projet de télécollaboration autour d'une tâche multimodale entre des étudiant-e-s argentin-e-s et britanniques, l'analyse de contenu révèle que les étudiant-e-s, en utilisant la langue étrangère pour combler un besoin réel (par ex. pour créer une affiche en équipe), ont remarqué certaines formes linguistiques, négocié le sens et développé du nouveau vocabulaire. Bref, elles-ils ont expérimenté et pratiqué leur nouvelle langue. Cette utilisation de la langue est importante dans le processus d'apprentissage (Bruner, 1990). Porto (2018) affirme que cette pratique et cette expérimentation mènent à la consolidation des connaissances et à la procéduralisation des connaissances antérieures.

Bien que notre projet de recherche n'ait pas pour objectif de vérifier l'apprentissage du français des participant-e-s, leurs perceptions nous laissent croire que ce type d'activités réalisées sur une plus longue période pourrait mener à des apprentissages linguistiques. Le constat est identique pour les apprentissages interculturels mentionnés à la section 5.1.1. Nous pensons qu'en exposant à long terme les participant-e-s à une gamme d'activités interculturelles, elles-ils développeraient ou amélioreraient les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de la compétence de communication interculturelle. On constate donc qu'il n'y a pas de réelles oppositions entre apprentissage du français et apprentissage interculturel. Au contraire, un apprentissage simultané est inhérent à ce type d'activités. Nous encourageons donc

les enseignant-e-s à ne pas mettre les activités interculturelles de côté sous prétexte qu'il faut privilégier l'apprentissage du français.

5.3 Aborder des sujets sensibles ou tabous en classe

Une autre raison pour laquelle certain-e-s enseignant-e-s pourraient hésiter à aborder en classe des sujets interculturels est la peur de créer un malaise (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015). Or, nos résultats ont montré que peu de participant-e-s se sont senti-e-s inconfortables (moyenne de 24,6 %) lors des activités réalisées. De plus, fait intéressant, l'activité 2, celle qui fait référence à des croyances et des valeurs personnelles sur le rôle des femmes et des hommes, et dans laquelle on retrouve le plus de divergences d'opinions, est aussi celle qui a suscité le moins de malaise (degré d'accord de 2,07) et le plus d'intérêt (degré d'accord de 4,67)²³. Rappelons que la plupart des participant-e-s se sont senti-e-s à l'aise de parler de sujets interculturels en classe grâce au climat respectueux et à la liberté d'expression permise dans les discussions. Toutefois, certains participant-e-s se sont senti-e-s mal à l'aise en raison des divergences d'opinions suscitées ou des émotions négatives liées au sujet de la discrimination. Malgré ces inconvénients, nous croyons, à l'instar d'Amireault (2007), qu'il est bénéfique autant pour les apprenant-e-s que pour les enseignant-e-s de favoriser les discussions interculturelles puisqu'elles permettent aux apprenant-e-s d'extérioriser leurs réflexions, leurs expériences et leurs représentations culturelles et aux enseignant-e-s d'identifier des éléments susceptibles de susciter des conflits ou des chocs culturels. D'ailleurs, les résultats de nos groupes de discussion ont montré que certain-e-s participant-e-s ont vécu des conflits ou des expériences négatives qui peuvent être des défis dans leur processus d'intégration (par ex.,

²³ Il est à noter que le degré d'accord de 2,07 fait référence à l'énoncé QR5 qui était une affirmation négative. C'est pourquoi il est plus faible que l'énoncé QR6 (4,67), qui contient une affirmation positive.

discrimination, contact difficile avec les Québécois·e·s francophones). Puisqu'un des objectifs du *Programme-cadre* est de favoriser l'intégration linguistique, socioculturelle et économique des apprenant·e·s (MICC et MELS, 2011), il importe, à notre avis, d'aborder des sujets considérés plus tabous ou « sensibles ». Selon le guide pédagogique *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*, « un sujet sensible est celui qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société » (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015, p. 5). Toutefois, pour permettre des échanges en lien avec ces sujets, il est nécessaire d'être bien préparé et d'instaurer un climat respectueux et sécuritaire dans la classe (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015; Lu et Corbett, 2012). L'enseignant·e doit non seulement se renseigner sur les enjeux sociaux et personnels reliés au sujet abordé, mais elle·il doit aussi prendre conscience de son propre positionnement afin de garder une distance critique avec le sujet (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015). En faisant place à une diversité des points de vue et en montrant que ces points de vue sont respectés, les apprenant·e·s se sentent davantage à l'aise d'exprimer leurs idées et leurs émotions (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015). De plus, en favorisant l'interaction d'individus provenant de cultures différentes, une réflexion critique sur leurs systèmes de valeurs s'installe (Lu et Corbett, 2012) et elle permet aux apprenant·e·s de se décentrer de leur point de vue (Hirsh, Audet et Turcotte, 2015). Les propos de certain·e·s participant·e·s indiquent que les activités interculturelles de notre projet de recherche ont permis une réflexion critique. Gay (2010) suggère aux enseignant·e·s d'utiliser les connaissances culturelles, les expériences antérieures et les cadres de référence des apprenant·e·s d'origines diverses afin que leur apprentissage soit plus pertinent pour elles·eux (p. 31). Nous croyons, en effet, que la francisation devrait s'adapter aux besoins des apprenant·e·s immigrant·e·s adultes et plus spécifiquement à leurs besoins d'intégration.

5.4 Activités interculturelles adaptées aux besoins d'intégration des apprenant-e-s

Tel que mentionné dans notre cadre théorique, « il y a intégration économique lorsqu'il y a participation active au marché du travail et que le travail accompli est en phase avec les compétences acquises et la reconnaissance des diplômes » (Labelle, Field et Icart 2007, p. 23.). Or, les enseignant-e-s de francisation au Québec ont peu de pouvoir d'agir sur la réalité du bilinguisme requis dans le marché du travail ou le système de reconnaissance des diplômes (Georgescu Paquin, 2015). Toutefois, une meilleure intégration linguistique et socioculturelle peut contribuer à favoriser l'intégration économique (Godin et Renaud, 2005). Puisque nos résultats indiquent que l'intégration professionnelle et linguistique sont des préoccupations principales des apprenant-e-s immigrant-e-s adultes, nous croyons qu'il est important de créer des activités interculturelles répondant à ce besoin et d'expliquer le lien intrinsèque entre l'intégration professionnelle, linguistique et socioculturelle. Comme le souligne Georgescu Paquin (2015) dans son étude visant à explorer les cours de francisation comme un espace de médiation interculturelle qui pourrait faciliter l'intégration socioprofessionnelle des immigrant-e-s allophones, les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes ne réalisent pas toujours l'utilité de l'apprentissage interculturel pour leur insertion professionnelle :

Bien que les participants souhaitent parler le français assez bien pour accéder au marché du travail, ils ne sont pas nécessairement conscients de l'importance des notions interculturelles qui, si elles étaient bien acquises, éviteraient les incompréhensions une fois en emploi et permettraient de comprendre la façon de faire et d'être au Québec (p. 96).

Les participant-e-s de notre étude ont exprimé qu'elles-ils désiraient apprendre la langue et obtenir de l'information scolaire et professionnelle pour intégrer plus facilement le marché du travail. Or, à notre avis, la transmission d'informations est insuffisante; il importe de développer les savoir-faire et savoir-être des apprenant-e-s

(Amireault, 2007) pour non seulement faciliter la transition vers le marché de l'emploi, mais aussi pour soutenir le maintien en emploi (Georgescu Paquin, 2015). Par exemple, des ateliers de communication interculturelle ou l'analyse de cas de malentendus culturels entre des collègues de travail pourraient préparer les apprenant-e-s à interagir plus aisément avec leurs futur-e-s employeur-e-s et collègues. De plus, en permettant aux apprenant-e-s de s'exprimer par rapport à leurs défis d'intégration, cela pourrait les aider à trouver des solutions à leurs problématiques ou de comprendre le contexte de ces défis. En effet, nos résultats indiquent que les participant-e-s ont apprécié les discussions qui leur ont permis de pouvoir exprimer leurs opinions, émotions et expériences vécues ainsi que de mieux comprendre les différences interculturelles. Nous croyons donc qu'en arrimant les objectifs des activités interculturelles avec les besoins d'intégration des apprenant-e-s, les perceptions quant à l'utilité pour l'intégration à la société d'accueil seraient encore plus positives.

5.5 Enseignant-e-s de francisation : de passeur-e-s à passerelles culturelles

Selon nos résultats, notre expérience de travail et les études concernant les représentations et les pratiques des enseignant-e-s (par ex. Byram et Risager, 1999; Lussier, 2005; Olivencia, 2008; Sercu et *al.*, 2005; Sercu, 2001; Zarate et *al.*, 2003), nous nous rendons compte que l'enseignant-e joue le rôle de passeur-e culturel-le, c'est-à-dire qu'elle-il transmet des savoirs sur la langue et la culture de la société d'accueil. Or, tout comme l'intégration, l'enseignement ne devrait pas être unidirectionnel. La relation d'apprentissage ne devrait pas se limiter à une transmission de savoirs, elle devrait être une relation de dialogue (Freire et Macedo, 1987). Ces auteurs affirment que les enseignant-e-s devraient stimuler la liberté d'expression et donner la possibilité aux apprenant-e-s de s'exprimer sur le monde. En fait, tel que mentionné par un-e de nos participant-e-s, il est aussi important de

comprendre et respecter la société québécoise que de comprendre et respecter la culture des immigrant-e-s (voir section 4.2.3.1). C'est pourquoi les enseignant-e-s, au lieu de jouer le rôle de passeur-e-s culturel-le-s, devraient plutôt agir en tant que médiateur-trice-s interculturel-le-s et jouer « le rôle de passerelle entre des univers culturels différents » (Cohen-Emerique et Fayman, 2005, p.171). En effet, selon Vatz Laaroussi et Tadlaoui (2014), il est important de créer des ponts, des passerelles, qui permettent aux personnes de découvrir et comprendre l'autre sans avoir peur de perdre leur identité. Lamothe (2017) résume ainsi la métaphore du pont pour illustrer la médiation interculturelle :

[elle] tient compte de deux rives séparées [...] qui sont maintenant en relation par l'intermédiaire de ce pont où les gens sont libres de circuler d'un bout à l'autre. C'est un processus de rapprochement qui demande du temps, car il s'agit de comprendre les dimensions culturelles en jeu pour chacune des parties (p. 13).

Nous croyons donc que les enseignant-e-s, par l'entremise d'activités interculturelles, peuvent devenir des médiateur-trice-s interculturel-le-s et amener « les personnes à la prise de conscience de ce qui a profondément changé dans leur environnement, dans leur mode de vie, comme dans leur univers mental » (Cohen-Emerique et Fayman, 2005, p.174). Selon ces auteures, cette prise de conscience est nécessaire pour une acculturation harmonieuse, « au sens d'une restructuration d'une identité qui combine à la fois le maintien des racines et l'acquisition de nouvelles valeurs, processus qui permet de trouver une place dans la nouvelle société, sans ruptures identitaires » (Berry, 1997 et Bourhis, 1997 dans Cohen-Emerique, Fayman, 2005, p. 174). D'ailleurs, certain-e-s participant-e-s de notre étude ont souligné que les activités interculturelles permettaient la prise de conscience, la compréhension et l'acceptation des différences culturelles ainsi que l'interaction avec les autres.

Or, pour accompagner les apprenant-e-s dans cette prise de conscience, les enseignant-e-s doivent elles-eux-mêmes accomplir ce cheminement (Cohen-Emerique, Fayman, 2005) et ceci peut être possible par le développement de leur propre compétence interculturelle (Steinbach, 2012).

5.5.1 Former les enseignant-e-s à devenir des médiateur-trice-s interculturel-le-s

Une des recommandations du rapport Bouchard-Taylor (2008) afin de favoriser un meilleur vivre ensemble dans une société pluraliste est de promouvoir et développer des programmes visant l'interculturalité et de former des médiateur-trice-s interculturel-le-s au Québec. Comme mentionné précédemment, nous croyons que le programme de francisation est un espace propice pour la médiation interculturelle (Stalder et Tonti, 2014; Georgescu Paquin, 2015) et que les enseignant-e-s de francisation pourraient jouer le rôle de médiateur-trice-s interculturel-le-s. Or, certain-e-s enseignant-e-s affirment être peu formé-e-s et outillé-e-s pour intégrer une dimension interculturelle dans leur cours (Olivencia, 2008; Sercu, 2001) et plusieurs études soulèvent les lacunes dans la formation des maitres concernant le développement de la compétence interculturelle (Audet, 2003; Carignan, Sanders et Pourdavood, 2005; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007 cités par Steinbach, 2012).

Dans sa recherche-action visant à pallier ces lacunes et à accroître la compétence interculturelle des enseignant-e-s en formation initiale, Steinbach (2012) a réalisé plusieurs interventions pédagogiques dans le cadre d'un cours d'éducation interculturelle et a obtenu la rétroaction de ses étudiant-e-s afin de rendre plus pertinent et significatif ce cours pour elles-eux. Ces interventions pédagogiques avaient pour objectif de développer leur compétence interculturelle et leur désir de promouvoir le vivre ensemble ainsi que de « briser les fausses conceptions entourant l'immigration et la diversité ethnoculturelle » (Steinbach, 2012, p. 162). Dans son cours offert en 2007, les activités pédagogiques incluait :

des lectures hebdomadaires obligatoires sur les fondements théoriques de l'éducation interculturelle, la discrimination, les autochtones au Québec, l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration, la communication interculturelle et les modèles de gestion de la diversité ethnoculturelle. Il y avait des discussions en groupes et en sous-groupes, des présentations en équipe, des travaux de recherche individuels et le visionnement de films sur la discrimination et le profilage racial. Les autres activités incluaient une table ronde avec les intervenants du milieu scolaire, des jeux de rôles et des études de cas. (Steinbach, 2012, p. 162).

À la suite de l'analyse de la rétroaction des étudiant-e-s par rapport aux interventions, l'enseignante-chercheure a constaté que le partage d'expériences des intervenant-e-s et les témoignages des personnes victimes de discrimination avaient été les activités les plus significatives pour les étudiant-e-s. Elle a donc décidé d'« accorder plus d'importance à l'apprentissage social et émotif (MacPherson, 2010) et à la dimension affective (Cushner, 2011; Deardorff, 2006) » (Steinbach, 2012, p. 162) en organisant des jumelages interculturels dans le cours de l'année suivante. Ces rencontres authentiques ont eu lieu en présentiel et en ligne et ont permis aux futur-e-s enseignant-e-s d'interroger des étudiant-e-s de francisation sur leur processus d'intégration au Québec et aux étudiant-e-s de francisation de poser des questions sur le travail des enseignant-e-s, l'humour québécois ou d'autres thèmes en lien avec la société d'accueil (Steinbach, 2012). L'analyse de la rétroaction de cette deuxième année d'expérimentation a révélé que les étudiant-e-s-maitres ont grandement apprécié les jumelages interculturels qui leur ont permis d'avoir une plus grande ouverture à l'altérité et de se décentrer (Steinbach, 2012, Deardorff, 2006).

Les jumelages interculturels semblent aussi être une autre bonne occasion de médiation interculturelle, car l'enseignant-e ne peut être l'unique responsable, l'unique pont avec la société d'accueil. Il importe que les apprenant-e-s soient en contact avec différent-e-s membres de la société d'accueil, à l'image de la société québécoise qui possède une diversité sociale, culturelle, religieuse, sexuelle et

générationnelle. De plus, les jumelages interculturels peuvent être profitables autant pour les apprenant-e-s que les enseignant-e-s (Amireault, 2007).

5.5.2 Jumelages interculturels

Considérant que l'intégration est un processus bidirectionnel impliquant autant les personnes immigrantes que les membres ou les institutions de la société d'accueil (Bourhis *et al.*, 1997; TCRI, 2005), une compréhension mutuelle est nécessaire. Selon Carignan, Deraiche et Guillot (2015), les jumelages interculturels peuvent contribuer à cette compréhension mutuelle:

...les jumelages interculturels contribuent à l'apprentissage du français, à la socialisation, à l'intégration et à la pleine participation des immigrants dans leur société d'accueil. Ces jumelages permettent aussi aux membres de la majorité francophone de comprendre les défis et les obstacles que doivent affronter les immigrants dans leur parcours migratoire (p. 3).

Bhanji-Pitman et Amireault (2015) soulignent que le jumelage est une excellente activité pour favoriser le développement de la CCI des apprenant-e-s de langue et des futur-e-s enseignant-e-s ainsi que leur permettre « d'être mieux outillés pour faire l'expérience d'interactions interculturelles dans leur quotidien » (p. 37). Bourhis, Carignan et Sioufi (2015) spécifient que les jumelages interculturels offrent aux participant-e-s « l'occasion de développer leur sensibilité, leur empathie et leurs habiletés de communication interculturelle » (p. 29). De plus, ils viennent répondre au besoin des apprenant-e-s, mentionné dans nos résultats et les études antérieures, d'entrer en contact avec des Québécois-e-s francophones (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009; Saint-Laurent et El-Geledi, 2011) et de créer un rapprochement entre la réflexion et la mise en pratique (Čebroň, Golubeva et Osborne, 2015). Les formules privilégiées sont le jumelage par paires ou par petits groupes et la fréquence des rencontres peut varier d'une seule fois à plusieurs séances de cours (Bhanji-Pitman et Amireault, 2015). Certes, les jumelages interculturels semblent constituer

une activité interculturelle fort intéressante et peuvent être complémentaires aux autres types d'activités interculturelles réalisées en classe.

5.5.3 Plate-forme collaborative

Puisqu'il existe, à notre connaissance, peu d'activités interculturelles adaptées au contexte de francisation québécois, il serait pertinent de créer une plate-forme collaborative afin de permettre aux enseignant-e-s de partager des activités interculturelles variées qu'elles-ils ont créées ou adaptées. Cette initiative permettrait de pallier le manque de matériel didactique pour opérationnaliser les objectifs interculturels. Une section de commentaires sous les activités pourrait permettre aux enseignant-e-s de s'entraider en exprimant leur appréciation ou leurs suggestions d'amélioration. De plus, puisqu'il existe des lacunes dans la formation des enseignant-e-s concernant l'éducation interculturelle et le développement de la compétence interculturelle (Audet, 2003; Olivencia, 2008; Steinbach, 2012), des formations, des vidéos, des conférences ou des articles à ce sujet pourraient être disponibles en ligne. Le contenu du site internet *Xenoreferences*, qui « rend compte des récentes recherches ayant pour objet le développement des compétences culturelles, interculturelles et transculturelles en lien avec la construction identitaire des sociétés en mutation » (Lussier, Amireault et Riba, s.d.) pourrait y être intégré. Cette plate-forme pourrait aussi être un moyen de communiquer avec des membres de la société d'accueil ou des enseignant-e-s qui désirent participer ou organiser un jumelage interculturel. En outre, elle pourrait servir de tribune pour les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes afin de partager leurs défis d'intégration et questionnements vis-à-vis la société d'accueil. Ceci pourrait inspirer les enseignant-e-s dans la création d'activités interculturelles répondant aux besoins des apprenant-e-s immigrant-e-s adultes. Également, elle permettrait de varier, nuancer et d'équilibrer les activités interculturelles appartenant aux paradigmes essentialistes ou cosmopolite critique. Bref, cette plate-forme favoriserait la collaboration entre enseignant-e-s,

apprenant-e-s, professeur-e-s et chercheur-es afin de faire le pont entre la recherche et la pratique ainsi qu'arriver à une compréhension commune du développement de la CCI en enseignement/apprentissage des langues.

5.6 Limites de l'étude

Une des premières limites de notre recherche à mentionner est le nombre limité de participant-e-s. La petite taille de l'échantillon et le fait qu'il soit non probabiliste et proximal fait en sorte que les données ne peuvent être généralisées à l'ensemble des apprenant-e-s immigrant-e-s adultes qui suivent des cours de francisation au Québec (Gaudreau, 2010).

Ensuite, nous avons noté certaines circonstances qui pourraient avoir influencé les perceptions d'intérêt à l'égard des activités interculturelles. D'abord, lors de la deuxième activité, trois participant-e-s ont abandonné le projet de recherche. Deux participant-e-s sont venu-e-s informer l'étudiante-chercheure au début de la classe et un-e autre participant-e a décidé d'abandonner lorsqu'elle a pris connaissance de la thématique de la deuxième activité (les croyances sur le rôle des hommes et des femmes). Les trois participant-e-s n'ont pas expliqué la raison de leur abandon. Il est à noter que la veille de cette activité, l'enseignant leur avait montré l'accord des participes passés, qui représente une notion grammaticale difficile pour les allophones, alors il est possible que les participant-e-s aient préféré faire les activités de substitution offertes par l'enseignant pour mieux comprendre cette notion. Il est aussi probable qu'elles-ils se soient senti-e-s mal à l'aise par rapport à la thématique de la deuxième activité ou n'aient pas apprécié la première activité interculturelle. Malheureusement, en raison de leur abandon, nous ne pouvons pas connaître leurs raisons. Il faut donc considérer que les perceptions auraient pu être moins positives avec la rétroaction de ces participant-e-s. Nous avons aussi noté un haut taux

d'absentéisme dans la classe. L'enseignant nous a informée qu'à l'exception des apprenant-e-s inscrit-e-s au programme d'Emploi-Québec qui subventionne leur cours de francisation, la présence des apprenant-e-s n'est pas obligatoire et plusieurs d'entre elles-eux s'absentent pour travailler ou pour aller à des rendez-vous. Pour cette raison, nous n'avons pas pu obtenir la rétroaction de tou-te-s les participant-e-s. Finalement, nous avons aussi noté une utilisation fréquente du téléphone cellulaire dans la classe. Nous avons vérifié auprès de l'enseignant si cela était une pratique courante et il nous a indiqué qu'elle était fréquente dans sa classe et qu'il intervenait peu puisqu'il considère que ce sont des adultes responsables de leur apprentissage. Il a donc été difficile d'avoir une participation et une attention constante de tou-te-s les participant-e-s et nous ne savons pas si les participant-e-s utilisaient leur téléphone en classe par désintérêt ou par habitude.

Malgré la mise à l'essai des activités interculturelles et des instruments de recherche, nous avons dépassé le temps prévu pour faire remplir les questionnaires et réaliser les activités. Heureusement, nous avons bénéficié de la collaboration de l'enseignant pour avoir plus de temps pour remplir les questionnaires. Toutefois, les activités devraient être améliorées pour laisser plus de place à la discussion, qui a été grandement appréciée par les participant-e-s. De plus, la mise à l'essai de notre questionnaire de rétroaction ne nous a pas non plus permis d'identifier la confusion possible avec la formulation négative de l'énoncé QR5. En effet, il aurait été préférable de formuler l'énoncé QR5, *Je me suis senti-e mal à l'aise de parler de certains sujets*, ainsi : *Je me suis senti-e à l'aise de parler de certains sujets*. De cette manière, l'énoncé aurait été similaire aux autres énoncés et les réponses n'auraient pas été inversées.

Comme mentionné dans notre approche méthodologique (sections 3.4.3 et 3.5), nous avons réalisé trois groupes de discussion sans l'étudiante-chercheure et encadrés par

l'enseignant, et un groupe de discussion encadré par l'étudiante-chercheure. Au départ, l'absence de l'étudiante-chercheure avait pour objectif d'éviter le biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire de réduire l'effet de l'étudiante-chercheure sur le comportement des participant-e-s (Rosenthal, 1966). Or, l'absence de modération des groupes de discussion a empêché une bonne compréhension de certaines questions de la part des participant-e-s. De plus, plusieurs participant-e-s ne se sont pas présenté-e-s ce jour-là. C'est pour ces raisons que nous avons opté pour la réalisation d'un groupe de discussion supplémentaire avec les participant-e-s absent-e-s lors des groupes de discussion antérieurs. Cette décision a généré certaines données différentes, mais nous croyons qu'elle a permis d'obtenir des données plus riches au niveau du contenu. Nous avons, en effet, obtenu des données plus claires et précises dans le dernier groupe de discussion grâce à la reformulation de certaines questions et aux demandes de précision (Boutin, 2007).

Enfin, il est à noter que le fait que les participant-e-s n'aient pas comme langue première le français apporte une limite linguistique à la recherche et ceci a pu nuire à l'interprétation de certaines données (Padgett, 2008).

5.7 Recommandations

Au regard de cette discussion, nous synthétisons ici les recommandations que nous mettons de l'avant pour favoriser l'implantation d'activités interculturelles dans les classes de francisation :

- Aborder des sujets tabous ou « sensibles » en classe;
- Allouer plus de temps pour la discussion pendant les activités, car les apprenant-e-s apprécient exprimer leur opinion;

- Former les (futur·e·s) enseignant·e·s à devenir des médiateur·trice·s interculturel·le·s;
- Créer ou adapter les activités interculturelles aux besoins des apprenant·e·s immigrant·e·s adultes;
- Réaliser des activités de jumelages interculturels;
- Créer une plate-forme collaborative pour former et outiller les (futur·e·s) enseignant·e·s au développement de la CCI.

Nous croyons donc que tenir compte de ces recommandations pourrait contribuer au développement de la CCI en enseignement/apprentissage des langues.

CONCLUSION

La présente étude portait sur la description des perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation. Elle visait à décrire trois types de perceptions : l'utilité pour l'apprentissage du français, l'intégration à la société d'accueil et l'intérêt pour les activités interculturelles.

Nous avons exposé dans notre problématique la nécessité grandissante d'intégrer une dimension interculturelle en enseignement/apprentissage des langues afin de répondre aux divers défis que pose le contact avec l'altérité (Byram *et al.*, 2002). De plus, les recherches en didactique des langues (Byram, 1997; Byram, Zarate et Neuner, 1997; Lázár *et al.*, 2007; Lussier, 1997, 2005, 2007; Parmenter, 2003; Zarate *et al.*, 2003) ont démontré qu'il est nécessaire pour les apprenant-e-s de développer une compétence de communication interculturelle. Nous avons observé qu'il existe plusieurs activités interculturelles mises en oeuvre, surtout en Europe, pour développer la CCI des apprenant-e-s de langues secondes (Byram *et al.*, 2002; Byram, Nichols et Stevens, 2001; Lázár *et al.*, 2007; Virasovilt, 2013), mais que, à notre connaissance, peu d'activités ont été développées pour le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (MICC et MELS, 2011). De plus, la littérature nous renseigne peu sur les perceptions d'apprenant-e-s immigrant-e-s adultes à l'égard des activités interculturelles. Ces perceptions peuvent, à notre avis, permettre de planifier et d'améliorer les programmes de langues (Nunan, 1989; Wesely, 2012) et la pratique des enseignant-e-s (Barkhuizen, 1998), car elles

permettent de vérifier si les objectifs visés correspondent aux objectifs des apprenant-e-s (Block, 1994).

Afin de mieux comprendre comment les activités interculturelles sont perçues par les apprenant-e-s immigrant-e-s adultes, nous avons réalisé une série de trois activités interculturelles auprès de 17 apprenant-e-s immigrant-e-s adultes de niveau intermédiaire inscrit-e-s à un cours de francisation d'une commission scolaire montréalaise. Nous avons recueilli leur rétroaction à l'aide d'un questionnaire écrit distribué à la fin de chaque activité et de groupes de discussion réalisés à la fin de cette série d'activités.

L'analyse quantitative et qualitative des données recueillies nous a permis de constater que les perceptions des participant-e-s à l'égard des activités interculturelles réalisées dans ce projet de recherche sont globalement positives. En ce qui concerne les perceptions d'intérêt pour les activités interculturelles, la majorité des participant-e-s ont apprécié les activités interculturelles pour la discussion, l'expression et l'écoute d'opinions, l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi que l'ouverture de l'étudiante-chercheure. Puis, la plupart des participant-e-s ont souligné que les thématiques abordées lors des activités interculturelles menaient à une réflexion sur les opinions et les valeurs et qu'ils s'étaient senti-e-s à l'aise d'en discuter grâce au climat respectueux et à la liberté d'expression permise dans les discussions. Certain-e-s participant-e-s se sont senti-e-s mal à l'aise, mais malgré cet inconfort, la plupart des participant-e-s ont trouvé les discussions enrichissantes, importantes et nécessaires. Ensuite, la majorité des participant-e-s ont trouvé les activités interculturelles utiles pour leur apprentissage du français, car ils ont pratiqué le français grâce aux discussions et au désir d'exprimer leur opinion, à l'apprentissage de nouveau vocabulaire, à l'amélioration de la compréhension orale et à la rétroaction corrective. Cependant, les perceptions d'utilité pour l'intégration à la société

d'accueil sont moins positives que celles pour l'apprentissage du français. Cet écart peut être expliqué par les différentes représentations des participant·e·s vis-à-vis l'intégration (professionnelle, linguistique, socioculturelle) et les divers défis d'intégration vécus par elles-eux. Or, les deux tiers des participant·e·s ont indiqué que les activités étaient utiles pour leur intégration à la société d'accueil. Certain·e·s participant·e·s ont mentionné que ces activités permettent de comprendre, d'accepter et de respecter les différences culturelles dans leur classe et leur société d'accueil. Ces propos font référence au développement de capacités liées à la compétence interculturelle qui, à notre avis, peuvent contribuer à une meilleure intégration socioculturelle.

Somme toute, nos résultats indiquent que les activités interculturelles semblent permettre un apprentissage linguistique et interculturel simultané et que si un climat respectueux est établi dans la classe, la plupart des participant·e·s sont intéressé·e·s et se sentent à l'aise de discuter de sujets sensibles ou tabous. Cela dit, l'intégration d'activités didactiques portant sur des sujets « porteurs d'une charge culturelle importante » (Amireault et Bhanji-Pitman, 2012, p. 52) dans les cours de francisation nécessite une ouverture de la part des enseignant·e·s et celles·ceux-ci devraient aussi développer leur compétence de communication interculturelle.

Dans le but de remédier à certains biais évoqués antérieurement ainsi que d'enrichir les données concernant le développement de la CCI en enseignement/apprentissage des langues, nous présentons diverses pistes de recherche.

D'abord, il serait intéressant de reproduire la même étude avec les activités interculturelles et les instruments de recherche améliorés dans plusieurs groupes appartenant à divers contextes d'enseignement de francisation (cégeps, universités,

centre communautaire et commission scolaire) et d'engager des assistant-e-s de recherche formé-e-s pour modérer les groupes de discussion.

Puis, bien que les propos recueillis auprès des participant-e-s illustrent une sensibilisation au développement de la CCI, il demeure impossible, dans le cadre de cette étude, de mesurer le développement de la CCI des apprenant-e-s. Il serait donc intéressant, tel que l'a déjà proposé Amireault (2007), d'entreprendre une étude comparative entre un groupe d'apprenant-e-s suivant des cours de francisation réguliers et un groupe suivant des cours qui intègrent des activités interculturelles. Cette étude longitudinale pourrait prendre place sur plusieurs mois et utiliser un portfolio afin d'évaluer les apprentissages réalisés.

À plus grande échelle, une recherche-action s'inspirant de la recherche entreprise par Gaudet et Lafortune (1997) dans le milieu collégial mériterait d'être réalisée dans plusieurs cours de francisation. Gaudet et Lafortune (1997) ont élaboré 68 activités éducatives qui ont été validées par 22 enseignant-e-s de cégep, et 12 enseignant-e-s de cégep ont participé au processus d'implantation. Il serait pertinent de créer, valider et implanter des activités interculturelles en collaboration avec d'autres enseignant-e-s de francisation, possiblement par l'entremise de la plate-forme collaborative mentionnée précédemment (section 5.5.3) et aussi de valider ces activités auprès des apprenant-e-s.

Ultimement, il serait adéquat de mettre en place une formation de médiation interculturelle destinée aux enseignant-e-s de francisation et d'aller observer si, à long terme, cette formation modifie leurs pratiques.

ANNEXE A

TABLEAU DE DÉFINITIONS DES CONCEPTS PRINCIPAUX

Concepts	Définitions
Intégration	[...] processus complexe multidimensionnel (linguistique, économique, social, culturel, politique et religieux), bidirectionnel (engage les personnes réfugiées et immigrantes ainsi que les membres et institutions de la société d'accueil), graduel (se fait par étape selon le rythme des individus) et continu (TCRI, 2005 cité dans Labelle, Field et Icart, 2007, p. 20).
Intégration linguistique	Capacité des immigrant-e-s à « utiliser l'une ou l'autre des langues en présence dans la société d'accueil dans leurs communications à caractère public » (Lapierre Vincent, 2004, p. 2)
Intégration économique ou professionnelle	« il y a intégration économique lorsqu'il y a participation active au marché du travail et que le travail accompli est en phase avec les compétences acquises et la reconnaissance des diplômes » (Labelle, Field et Icart, 2007, p. 23)
Intégration culturelle	Selon le Programme-cadre de francisation pour les personnes immigrantes adultes l'intégration culturelle « passe par une appropriation du français, de la culture et des valeurs communes de la société québécoise » (MICC et MELS, 2011, p. 11)
Intégration sociale	Il y a intégration sociale lorsque la personne immigrante « noue des relations sociales dans les différentes aires de communication qui constituent la société » (Calinon, 2009, p. 333)
Compétence de communication	...constitue un ensemble de connaissances et d'aptitudes requises pour communiquer (Canale et Swain, 1980)
compétence interculturelle	« Une communication et un comportement efficaces et appropriés dans des situations interculturelles » (Deardorff, 2004, p. 196).
Compétence de communication interculturelle	Capacité de s'ajuster en modifiant ses propres critères et ses repères et non pas la capacité de décrire la culture de l'autre comme objet culturel, ce qui demande une connaissance approfondie de sa propre culture. [...] La compétence communicative interculturelle requiert certaines attitudes, connaissances et habiletés en plus d'une compétence linguistique, sociolinguistique et discursive (Toussaint et Fortier, 2010, p. 147)
Savoirs	Connaissances concernant la mémoire collective, le contexte socioculturel et la diversité des modes de vie (Lussier, 1997, 2005).

Savoir-faire	Transformation des savoirs en aptitudes : identifier le contexte social et culturel, intégrer la langue et la culture cible en prenant compte de la culture avec un petit c, interroger l'Autre afin de mieux comprendre ou d'éviter les malentendus (Lussier, 1997, 2007).
Savoir-être	Attitudes positives telles que l'ouverture, le respect et l'empathie à l'égard d'autres cultures (Lussier, 1997; Amireault, 2007). Sensibilisation culturelle à l'égard des autres cultures afin d'atteindre une meilleure compréhension de l'Autre (Amireault, 2007). Appropriation critique des autres cultures (Lussier, 1997, 2005). Internalisation de ses propres valeurs et la valorisation des valeurs des autres cultures (Lussier, 2007).
Activités interculturelles	Activités qui visent le développement de la CCI, plus particulièrement la sensibilisation et la compréhension interculturelles.
Représentations	Ensemble d'images, de concepts, de croyances, de savoirs, de perceptions et d'attitudes qui influencent notre vision du monde, notre interprétation de la réalité (Moscovici, 1976; Ferréol et Jucquois, 2003; Abdallah-Preteuille, 1996; Amireault, 2007)
Attitudes	État d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. (Legendre, 1993, p. 112)
Croyances	Opinions et des idées à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde (Barcelos et Kalaja, 2003, p. 231)
Perceptions	« jugements qu'une personne porte à l'égard des événements, des autres personnes et d'elle-même » (Viau, 1999, p. 33)
Perception de la valeur d'une activité	« jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (Viau et Louis, 1997, p. 148)
Intérêt	Plaisir intrinsèque qu'on retire de la réalisation d'une activité (Schiefele, 1991)
Utilité	Avantages qu'on retire à réaliser une activité (Viau et al., 2004)

ANNEXE B

TABLEAU COMPARATIF DES DÉFINITIONS DE COMPÉTENCES, VAN EK
(1993) ET BYRAM (1997)²⁴

	Van Ek, 1993	Byram, 1997
Compétence linguistique	La capacité de produire et d'interpréter des énoncés significatifs formés selon les règles de la langue concernée et porteur d'un sens conventionnel (p. 33).	La capacité de mettre en pratique la connaissance des règles d'une version normative de la langue afin de produire et d'interpréter la langue écrite ou orale (p. 48).
Compétence sociolinguistique	La conscience des manières dont le choix des formes linguistiques – la manière de s'exprimer - est déterminé par des conditions telles que le contexte, la relation entre les interlocuteurs, l'intention communicative, etc. [...] La compétence sociolinguistique traite de la relation entre les signes linguistiques et leur sens contextuel ou situationnel (p. 35).	La capacité de donner à la langue produite par un interlocuteur – qu'il soit locuteur natif ou non – des sens pris pour acquis par l'interlocuteur ou négociés et explicités avec l'autre interlocuteur (p. 48).
Compétence discursive	La capacité d'utiliser des stratégies appropriées pour la construction et l'interprétation de textes – écrits ou parlés (p. 41).	La capacité d'utiliser, de découvrir et de négocier des stratégies pour la production et l'interprétation de monologues ou de dialogues qui suivent les conventions de la culture d'un interlocuteur ou qui sont négociés comme des textes interculturels pour des buts particuliers (p. 48).
Compétence	La capacité d'utiliser des stratégies de	Intégrée dans la compétence

²⁴ Byram, 1997 et Van Ek, 1993, [notre traduction]. Pour la version originale anglaise des définitions, consulter l'Annexe C.

stratégique	communication verbale et non verbale pour compenser les lacunes de connaissances du code linguistique ou les ruptures de communication dues à d'autres raisons (p. 49).	interculturelle avec les connaissances, les aptitudes et les attitudes (savoirs).
Compétence socioculturelle	La conscience du contexte dans lequel la langue concernée est utilisée par les locuteurs natifs et de comment ce contexte affecte le choix et l'effet communicatif de formes langagières particulières (p. 51).	Intégrée dans la compétence interculturelle avec les connaissances, les aptitudes et les attitudes (savoirs).
Compétence sociale	La capacité à utiliser des stratégies appropriées pour accomplir des buts communicatifs (p. 57).	Intégrée dans la compétence interculturelle avec les connaissances, les aptitudes et les attitudes (savoirs).

ANNEXE C

TABLEAU COMPARATIF DES DÉFINITIONS DE COMPÉTENCES, VAN EK
(1993) ET BYRAM (1997), VERSION ANGLAISE

Author / Competence	Van Ek, 1993	Byram, 1997
Linguistic competence	The ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning (p. 33).	The ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language (p. 48).
Sociolinguistic competence	The awareness of ways in which the choice of language forms - the manner of expression - is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc. [...] Sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual - or situational - meaning (p. 35).	The ability to give to the language produced by an interlocutor – whether native speaker or not – meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor (p. 48).
Discourse competence	The ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts – written or spoken (p. 41).	The ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow to conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes (p. 48).
Strategic competence	The ability to use verbal and non-verbal communication strategies to compensate for gaps in the language user's knowledge of the code or for breakdown	Integrated with the knowledge, skills and attitudes of the intercultural competence.

	of communication for other reasons (p. 49).	
Sociocultural competence	The awareness of the sociocultural context in which the language concerned is used by native speakers and of ways in which this context affects the choice and the communicative effect of particular language forms (p. 51).	Integrated with the knowledge, skills and attitudes of the intercultural competence.
Social competence	The ability to use social strategies appropriate to the achievement of one's communicative goals (p. 57).	Integrated with the knowledge, skills and attitudes of the intercultural competence.

ANNEXE D

MODÈLE DU PROCESSUS DE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE
(DEARDORFF, 2006, P. 257)²⁵

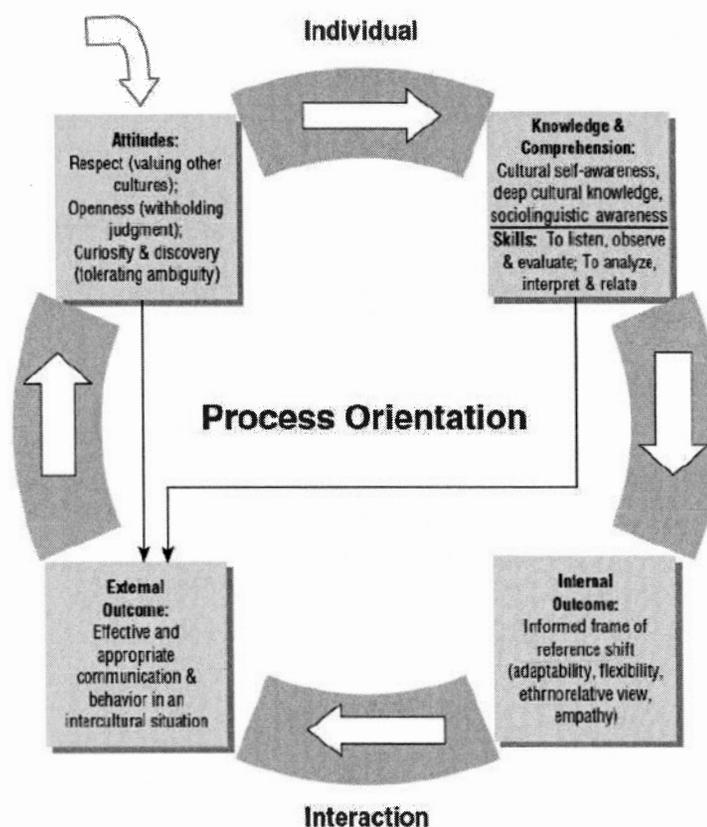
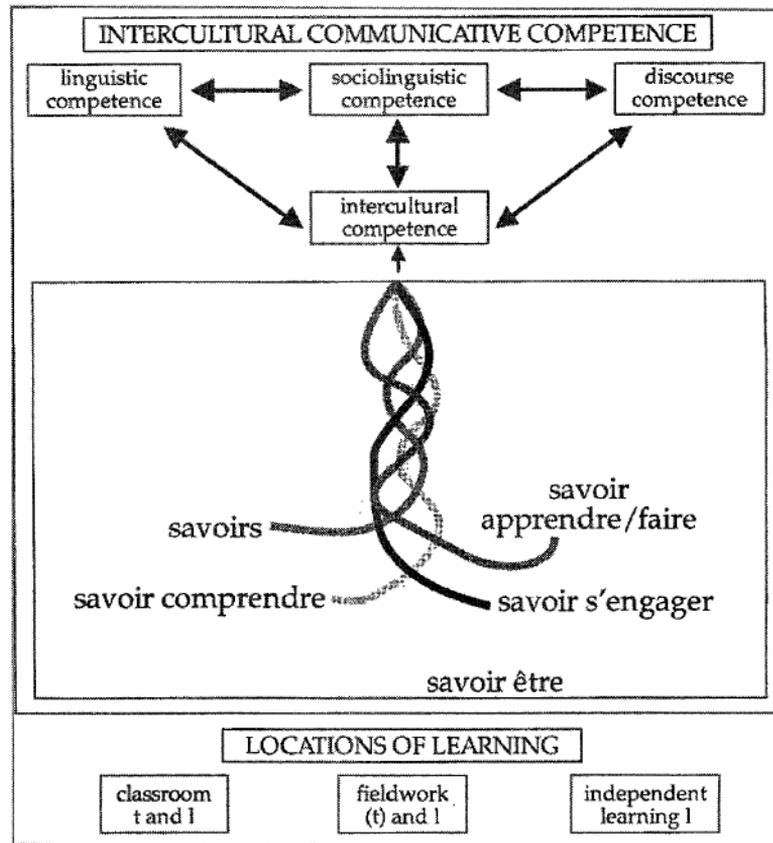


Figure 2: Process model of intercultural competence (Deardorff 2006, p. 257)

²⁵ Avec l'autorisation de SAGE Publications, Inc. Voir Appendice C.

ANNEXE E

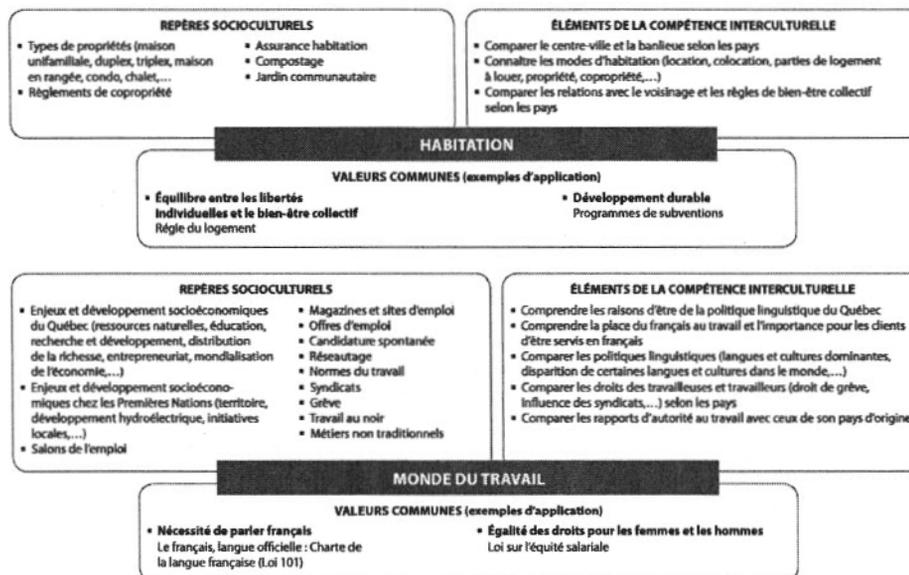
MODÈLE DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE
(BYRAM, 1997, P. 73)²⁶



²⁶ Avec l'autorisation de Channel View Publications Ltd / Multilingual Matters. Voir Appendice D.

ANNEXE F

PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS POUR LES PERSONNES IMMIGRANTES ADULTES (MICC ET MELS, 2011, P. 139)²⁷



²⁷ Avec l'autorisation des Services de la gestion des droits d'auteur du Gouvernement du Québec. Voir Appendice E.

ANNEXE G

PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS POUR LES PERSONNES IMMIGRANTES ADULTES (MICC ET MELS, 2011, P. 140)²⁸

PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS POUR LES
PERSONNES IMMIGRANTES ADULTES AU QUÉBEC

STADE 2
REPÈRES SOCIOCULTURELS, COMPÉTENCE
INTERCULTURELLE ET VALEURS COMMUNES

140

REPÈRES SOCIOCULTURELS

- Informations sur les événements importants de l'histoire du Québec (découverte de la Nouvelle-France, Conquête anglaise, révolte des Patriotes, Acte de l'Amérique du Nord britannique, Grande Noireceur, Révolution tranquille, référendums sur la souveraineté,...)
- Historique des relations entre les Premières Nations et le Québec (traités, ententes,...)
- Évolution démographique de la population
- Organismes communautaires
- Associations culturelles
- Événements culturels des minorités
- Culture des Premières Nations
- Bénévolat
- Entraide et solidarité
- Lutte contre l'homophobie
- Lutte contre le racisme
- Droit à l'avortement
- Laïcité des institutions
- Lutte contre la violence conjugale et les agressions sexuelles
- Droit de vote

ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

- Comprendre les enjeux de l'immigration en milieu urbain et en région
- Connaître l'origine des noms de ville et de rue
- Connaître l'apport des peuples fondateurs (Premières Nations, francophones et anglophones)
- Échanger sur ce qu'est une intégration réussie (intégration professionnelle, intégration socioculturelle, intégration linguistique,...)
- Échanger sur l'équilibre entre intégration et préservation de la culture d'origine
- Connaître et évaluer les différents événements culturels qui permettent une meilleure intégration à la société
- Connaître les enjeux et les débats sociaux
- Respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes
- Échanger sur les valeurs et les croyances de la société québécoise (liberté de culte, d'orientation sexuelle,...)

VIE PERSONNELLE

VALEURS COMMUNES (exemples d'application)

- **La diversité comme richesse**
Déclaration sur les relations interculturelles et interraciales
- **Liberté et démocratie**
Système électoral
- **La primauté du droit**
Charte des droits et libertés de la personne
Charte canadienne des droits et libertés

²⁸ Avec l'autorisation des Services de la gestion des droits d'auteur du Gouvernement du Québec. Voir Appendice E.

ANNEXE H

ACTIVITÉ 1

Le français, une langue à défendre? ²⁹³⁰

Section Enseignement

COMPRÉHENSION ORALE/PRODUCTION ORALE– STADE 2 – NIVEAU 5-6	
Domaine	Culture et médias
Situation	Découverte d'oeuvres littéraires, musicales, cinématographiques et télévisuelles
Intention	Regarder un extrait de documentaire Comprendre des entrevues ou des articles informatifs sur un thème courant
Éléments de la compétence interculturelle	Comprendre les raisons d'être de la politique linguistique du Québec Comparer les politiques linguistiques Charte de la langue française (loi 101) Sensibilisation culturelle – savoir comprendre : prise de conscience des autres cultures (savoir-être) Savoir interagir culturellement dans la langue cible (savoir-faire) Faits liés à la société, la culture, l'identité des autres cultures (savoirs) *
Structurer un message	Compréhension orale Discours informatif et expressif Reconnaître les idées principales Reconnaître des mots courants et des expressions idiomatiques Production orale Rapporter le sens général des paroles de quelqu'un par reformulation Demander l'avis de quelqu'un au cours d'une conversation. Répondre de façon incomplète à des questions ouvertes.
Lexique et grammaire en situation	Production orale Relater des événements en utilisant parfois les temps du passé les plus usuels, soit le passé composé ou l'imparfait. Rapporter les paroles de quelqu'un en utilisant le discours indirect.
Support	Extraits du documentaire « Crise d'identité » 27:16 - 31:49, 33:50 - 36:25 http://www.telequebec.tv/documentaire/grands-moyens-les-2-identite-culture-societe/
Durée	105 min.

²⁹ Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues (Lussier, 1997, 2005) et Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011).

³⁰ Fiche réalisée par Maude Fauteux. Structure inspirée du matériel didactique *Agir pour interagir*, (MICC et MELS, 2015). Contact : maudefauteux@yahoo.ca

1. AMORCE (15 min.)

a) Présenter le documentaire aux étudiants. Par exemple : « Ce documentaire porte sur l'identité québécoise et les valeurs qui s'y rattachent. Le journaliste Bernard Derome, chef d'antenne très célèbre du Téléjournal de Radio-Canada de 1970 à 1998 et de 2004 à 2008, interviewe diverses personnalités québécoises (politiciens, artistes et entrepreneurs). L'extrait que vous allez voir porte sur le sentiment d'appartenance à la langue française et la volonté de la défendre. Les interviewés ont des opinions différentes. »

b) Faire lire l'introduction de Bernard Derome.

La langue française au Québec a un statut quasi sacré, mais cet attachement est-il encore aussi solide? Les jeunes générations sentent-elles le besoin de la promouvoir, de la défendre? On réagit vivement lorsqu'un créateur francophone choisit de s'exprimer en anglais, y voit-on toujours une trahison?

c) Former des équipes de 4-5 étudiants. Demander aux étudiants d'associer les mots de vocabulaire ou expression aux définitions en écrivant la lettre dans la colonne vide:

1 - statut	
2 - sacré	
3- attachement	
4- promouvoir	
5- défendre	
6 - vivement	
7 - trahison	

A - Avec intensité
B - Qui a une importance primordiale, qu'on ne peut pas toucher
C - Encourager l'expansion, la croissance de quelque chose
D - Faire une action néfaste envers une personne ou une collectivité ou faire cause commune avec l'ennemi
E - Position par rapport à la société
F - Protéger quelque chose
G - Sentiment d'affection à quelque chose

2. DÉCOUVERTE (30 min.)

- a) Faire écouter l'extrait du documentaire (27:16 à 31:49 et 33:50 à 36:25) aux étudiants une première fois.
- b) Distribuer la grille de citations (voir annexe) et, toujours en équipe, demander aux étudiants d'associer les citations de la grille à la personne interviewée.
- c) Faire écouter l'extrait du documentaire aux étudiants une deuxième fois.
- d) Demander aux étudiants de valider leurs réponses avec leur équipe.
- e) Vérifier les réponses avec toute la classe.

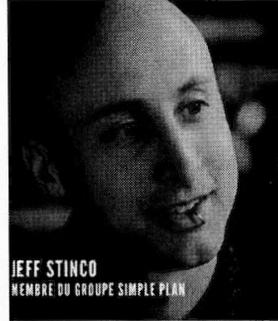
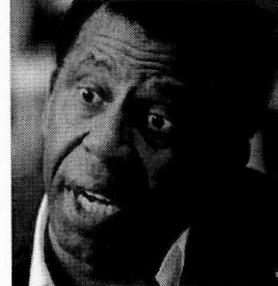
3. DISCUSSION (45 min.)

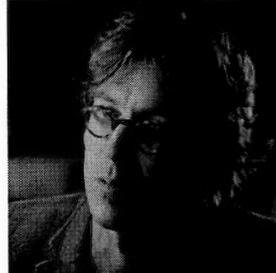
- a) Toujours en équipe de 4 ou 5. Donner les directives suivantes : « En vous appuyant sur votre opinion et les propos des personnes interviewées, répondez aux questions suivantes. Vous avez 4 min. par question maximum.
- b) Distribuer un rôle différent à chaque étudiant : 1 gardien du temps, 1 porte-parole (ou 2 s'ils sont 5), 1 médiateur et 1 secrétaire qui note les idées principales.
- c) Faire un retour en demandant à chaque porte-parole de résumer la discussion de leur équipe.

Questions :

1. Quel est votre sentiment d'appartenance à votre langue maternelle? Quel est votre sentiment d'appartenance à la langue française?
2. Avez-vous déjà eu peur de perdre votre langue? Sentez-vous que certains Québécois francophones ont peur de perdre leur langue? Si vous étiez à leur place, auriez-vous peur? Pourquoi?
3. Connaissez-vous La Charte de la langue française (loi 101)? Quel est son objectif? Êtes-vous d'accord avec cet objectif? Connaissez-vous des politiques linguistiques similaires dans le monde?
4. À votre avis, comment est-il possible d'empêcher une langue de disparaître?
5. Pensez-vous qu'il est nécessaire de parler français pour bien s'intégrer au Québec? Pourquoi?

Grille de citations

Personne	lettre	citations
 <p data-bbox="213 667 427 737">Adib Alkhalidey Humoriste</p>		<p data-bbox="975 380 1002 415" style="text-align: center;">A</p> <p data-bbox="624 457 1358 642">« J'ai peur...c'est tellement coulé sur notre paysage, sur notre relief, sur notre culture, sur ce qu'on est, c'est la meilleure langue pour dire ce qu'on est, fait que le jour où on nous l'enlèverait, on dirait que, en enlevant le moule, on partirait avec des morceaux de la réalité... »</p>
 <p data-bbox="213 995 411 1066">Louise Arbour Juriste</p>		<p data-bbox="975 743 1002 779" style="text-align: center;">B</p> <p data-bbox="624 821 1358 963">« J'adore cette langue...le français, c'est mon pays. Partout où je suis allé dans le monde où ça parlait français, où les gens me parlaient en français, je me sentais à la maison. »</p>
 <p data-bbox="213 1394 379 1472">JEFF STINCO MEMBRE DU GROUPE SIMPLE PLAN Jeff Stinco Simple Plan</p>		<p data-bbox="975 1073 1002 1108" style="text-align: center;">C</p> <p data-bbox="624 1150 1358 1409">« D'ici peut-être 15 ans ou 20 ans, les gens qui parlent le français à la maison ne seront peut-être plus majoritaire, mais c'est compensé par le fait que y'a une bonne majorité de gens qui utilisent le français dans l'espace public... c'est vraiment là que ça se joue et c'est d'ailleurs l'objectif de la loi 101, c'est de s'assurer que le français soit la langue publique commune. »</p>
 <p data-bbox="213 1772 432 1839">Dany Laferrière Auteur</p>		<p data-bbox="975 1486 1002 1522" style="text-align: center;">D</p> <p data-bbox="624 1564 1358 1671">« Je pense pas qu'on puisse perdre une langue sans que tout le monde ne soit d'accord...donc pour moi, ce n'est pas une analyse possible. »</p>

		<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">« Je sais pas exactement de quoi on a peur! Peut-être parce qu'on s'est toujours perçus comme un peuple minoritaire...ce qui est assez ironique...on est majoritaires, vous et moi, vis-à-vis les Québécois anglophones et certainement les Autochtones! Mais on se pense jamais comme ça! »</p>
		<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">« La réalité est que l'anglais n'est plus la langue du colonisateur! C'est une langue qui est parlée partout à travers le monde. On va pas se limiter au contraire! Ce qui faut faire c'est assurer la grande qualité du français ici... On est trop en mode de protection et pas assez en mode de conquête à mon avis. »</p>
		<p style="text-align: center;">G</p> <p style="text-align: center;">« Ça m'a jamais semblé paradoxal d'aimer la musique anglophone et de vouloir défendre la langue française. »</p>
		<p style="text-align: center;">H</p> <p style="text-align: center;">« Une vague d'immigrants qui arrivent, disons 100 000, pis si sont bien intégrés, ils vont aller au Cégep, y vont aller à des universités de langue française et pis ils vont devenir des leaders de la société francophone! »</p>
<p>Dominique Anglade Députée libérale</p>		
<p>Brian Mulroney Ancien premier ministre du Canada</p>		
<p>Chantal Bouchard Linguiste</p>		
<p>Fred Pellerin Conteur</p>		

ANNEXE I

ACTIVITÉ 2

Quel genre d'égalité?³¹³²

Section Enseignement

PRODUCTION ORALE / COMPRÉHENSION ÉCRITE STADE 2-NIVEAU 6	
Domaine	Vie personnelle
Situation	Relations sociales
Intention	Discuter autour des préjugés que l'on peut avoir quant aux rôles des femmes et des hommes Lire et comprendre un questionnaire
Éléments de la compétence interculturelle	Respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes Échanger sur les valeurs et les croyances de la société québécoise Prise de conscience des autres cultures (savoir-être) Respect des valeurs des autres et des autres cultures (savoir-être) Savoir interagir culturellement dans la langue cible (savoir-faire) Connaissances liées à la diversité des modes de vie – similitudes et différences de la vie quotidienne (préjugés) (savoirs) *
Structurer un message	Compréhension écrite Comprendre la plupart des informations et des idées exprimées de façon explicite Production orale Discours argumentatif S'introduire dans une discussion et y participer Connecteurs de point de vue courants Connecteurs d'exemplification et d'illustration courants
Support	Questionnaire, crayons, dictionnaires
Durée	60 min.

³¹ Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues (Lussier, 1997, 2005) et Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011).

³² Fiche réalisée par Maude Fauteux/Activité tirée et adaptée de : Ville de Montréal. *Montréal, une ville pluri...elle. Trousse d'animation sur l'égalité entre les femmes et les hommes à Montréal.* p. 49-53. Disponible à l'adresse suivante : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/D_SOCIAL_FR/MEDIA/DOCUMENTS/TROUSSE_MONTREAL_VILLE_PLURI_ELLES_0.PDF

Structure inspirée du matériel didactique *Agir pour interagir*, (MICC et MELS, 2015).

Contact : maudefauteux@yahoo.ca

1. Amorce (10 min.)

A) Présenter la thématique de l'atelier aux étudiants. Expliquer que l'objectif de cet atelier est de réfléchir autour de certains des préjugés (définir avec eux : croyances, opinions préconçues) que tous peuvent avoir sur le rôle de l'homme ou de la femme dans la société. Ajouter que ces croyances peuvent influencer notre conception de l'égalité entre les hommes et les femmes.

2. Découverte (20 min.)

A) Distribuer le questionnaire (voir annexe) à tous les étudiants. Distribuer un dictionnaire par **équipe de 2**. Expliquer qu'ils doivent faire le même exercice avec les affirmations en encerclant vrai ou faux (montrer au tableau) sur leur feuille. Les étudiants peuvent se mettre en équipe de 2 pour s'aider à comprendre les affirmations, mais leur réponse est individuelle. Demander aux étudiants de répondre sincèrement ce qu'ils pensent.

B) **Retour en grand groupe.** Demander à toute la classe ce qu'ils ont répondu en les faisant répondre avec la main ouverte (vrai) ou le poing fermé (faux) pour chaque affirmation. Écrire au tableau le nombre de vrai et de faux pour chaque affirmation.

C) Choisir les énoncés où il y a davantage d'opinions différentes et animer un débat autour de ces énoncés. S'il y a plusieurs énoncés, choisir 5 énoncés maximum sur des thématiques différentes.

3. Débat et discussion (30 min.)

A) Écrire les énoncés sélectionnés au tableau.

B) Demander aux étudiants qui ont répondu vrai de défendre leur point de vue et passer ensuite la parole aux étudiants qui ont répondu faux pour animer le débat.

C) Poser des questions pour susciter des réflexions et des discussions : « Pourquoi vous réagissez ainsi? », « Qu'est-ce qui vous fait penser cela? », « Que pourrions-nous faire pour changer cette situation? », « Croyez-vous qu'au Québec c'est différent? », etc.

Questionnaire sur le rôle des hommes et des femmes

Répondez par vrai ou faux aux affirmations suivantes, selon votre opinion.
Encerclez votre réponse. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

1. Les femmes sont meilleures que les hommes pour effectuer les tâches ménagères.

Vrai

Faux

2. Les hommes sont plus doués pour les sciences, la politique, le sport et le travail manuel.

Vrai

Faux

3. Les femmes sont aptes à effectuer tout type de travail aussi bien que les hommes.

Vrai

Faux

4. Les hommes ne savent pas coudre, repasser les vêtements, cuisiner, ni s'occuper des enfants.

Vrai

Faux

5. Les femmes ne peuvent pas réparer des objets brisés ni changer la roue d'une voiture, car cela ne les intéresse pas.

Vrai

Faux

6. Les hommes sont plus violents et moins sensibles que les femmes.

Vrai

Faux

7. Certains emplois ne peuvent absolument pas être exercés par des femmes.

Vrai

Faux

8. L'instauration du congé de paternité³³ est une bonne idée. Les hommes devraient pouvoir bénéficier d'un temps pour prendre soin de leurs enfants en bas âge.

Vrai

Faux

9. Comme les femmes s'expriment moins bien en public, il est normal que ce soit les hommes qui prennent la parole.

Vrai

Faux

10. Les femmes devraient travailler à temps partiel. Cela leur permettrait d'avoir plus de temps à consacrer à la vie familiale.

Vrai

Faux

11. Les femmes n'aiment pas faire de la politique. Cela ne les intéresse pas. Il est donc normal qu'elles soient aussi peu nombreuses dans des postes à responsabilité politique.

Vrai

Faux

12. Les hommes et les femmes ne devraient pas changer leur rôle traditionnel.

Vrai

Faux

³³ Pour plus d'information sur les congés de paternité, de maternité et parentaux :
<https://www.educaloi.qc.ca/capsules/le-conge-de-maternite-le-conge-de-paternite-et-le-conge-parental>

ANNEXE J

ACTIVITÉ 3

Des droits pour tou·te·s!³⁴³⁵

Section Enseignement

COMPRÉHENSION ET PRODUCTION ORALE NIVEAU 5-6	
Domaine	Monde du travail
Situation	Connaitre ses droits et ses responsabilités
Intention	Comprendre et résumer une histoire de discrimination. Poser des questions pour susciter une discussion
Éléments de la compétence interculturelle	Respecter les acquis sociaux en matière de liberté individuelle et d'égalité des personnes
	Respect des valeurs des autres et des autres cultures (savoir-être) Savoir s'ajuster à l'environnement social et culturel (savoir-faire) Éléments de connaissance liés à la mémoire collective : Charte des droits et libertés de la personne du Québec (savoirs)*
Structurer un message	Compréhension orale Discours narratif Reconnaître les idées principales Production orale Reprise du sens général des paroles de quelqu'un par reformulation S'introduire dans une discussion et y participer
Lexique et grammaire en situation	Compréhension orale et Production orale Passé composé : formation des participes passés Imparfait : formation du radical et terminaisons orales
Durée	105 min.

³⁴ Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues (Lussier, 1997, 2005) et Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes (MICC et MELS, 2011).

³⁵ Fiche réalisée par Maude Fauteux/Activité tirée et adaptée de : Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse du Québec. *Vous avez le droit de connaître vos droits*. Disponible à l'adresse suivante : http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/Connaitre_vos_droits_FRA.pdf
Structure inspirée du matériel didactique *Agir pour interagir*, (MICC et MELS, 2015).
Contact : maudefauteux@yahoo.ca

1. AMORCE (10 min.)

A) Montrer à l'écran: *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec c'est...*

Demander à toute la classe : *Qu'est-ce que La Charte des droits et libertés de la personne du Québec?*

Éléments de réponse (*diapo 3*) :

Une loi pour :

- 1) nommer les droits et les responsabilités des gens
- 2) protéger les droits
- 3) combattre la discrimination.

Donner de l'information supplémentaire (*diapo 4*):

La Charte a été adoptée en 1975 à l'Assemblée nationale du Québec. Elle protège toute personne qui est au Québec.

B) Demander à toute la classe :

Selon vous quels droits et libertés sont protégés par La Charte? Pensez à la Déclaration universelle des droits de l'homme pour vous aider.

Aider les étudiants en donnant des exemples. Éléments de réponses (*diapo 5*):

Droits fondamentaux : droit à la vie, droit à la liberté de religion, liberté d'opinion et liberté d'expression, droit au respect de la vie privée, droit à l'égalité.

Droits politiques : droit de vote.

Droits judiciaires : droit d'être entendu par un tribunal, droit de savoir de quoi on vous accuse, droit à un avocat, droit d'être considéré non coupable jusqu'à preuve du contraire.

Droits économiques et sociaux : droit d'aller à l'école, droit à des conditions de travail justes et raisonnables, chaque personne âgée ou handicapée a le droit à la protection

Droits et responsabilités : Mes droits s'arrêtent là où commencent les droits des autres. Respecter l'autre c'est ma responsabilité! (*diapo 6*)

2. DÉCOUVERTE (15 min.)

A) Former 4 équipes. Distribuer un dictionnaire pour chaque équipe. Expliquer que nous allons approfondir davantage **le droit à l'égalité** qui protège toute personne contre la **discrimination** et le **harcèlement** (*diapo 7*).

Demander à 2 équipes de trouver la définition de discrimination et 2 équipes de trouver la définition de harcèlement.

Éléments de réponse (*diapo 8*) :

La discrimination prend généralement la forme d'une distinction, c'est-à-dire que la personne n'est pas traitée de la même manière que les autres.

Le harcèlement est un comportement qui porte atteinte à la dignité d'une personne ou qui affecte son état psychologique ou physique. Paroles ou gestes blessants à répétition ou de nature grave.

B) Demander aux étudiants de penser à toutes les raisons (caractéristiques personnelles) pour lesquelles quelqu'un est parfois traité différemment, n'est pas engagé pour un emploi, n'a pas accès à un lieu public, se fait refuser la location d'un logement, est victime de harcèlement, etc. (*diapo 9*)

La race

La couleur de la peau

L'origine ethnique ou nationale

Le sexe

L'identité ou l'expression de genre

L'orientation sexuelle

L'âge

Les convictions politiques

La religion

L'état civil

La langue

La grossesse

La condition sociale

Le handicap ou le moyen utilisé pour diminuer l'impact du handicap

3. MISE EN PRATIQUE (45 min.) – Dictogloss

A) Toujours en équipe de 4, donner les consignes suivantes : « Écoutez l’histoire de discrimination enregistrée. Vous pouvez l’écouter trois fois. La première fois, vous ne prenez pas de notes. La deuxième et la troisième fois, vous pouvez écrire des mots clés. Tous les membres de l’équipe peuvent prendre des notes pendant l’écoute. Vous pouvez vous consulter entre chaque écoute. Vous aurez ensuite 15 min. pour recomposer l’histoire dans vos mots. L’histoire doit être rédigée en utilisant les temps du passé, soit le passé composé et l’imparfait. » (25 min.) (*diapo 10*)

B) Lorsque tout le monde a terminé, chaque équipe raconte son histoire de discrimination. Chaque membre de l’équipe se passe le flambeau et raconte une partie de l’histoire. (20 min.)

C) Lire et afficher à l’écran les versions originales de chaque histoire pour comparer avec la version des étudiants. (10 min.) (*diapo 11-14*)

4. DISCUSSION (30 min.)

A) Distribuer rôle aux membres de chaque équipe. Chaque équipe répond aux questions. (20 min.) (*diapo 15-16*)

B) Terminer l’activité en mentionnant : « Toute personne vivant au Québec est protégée par La Charte des droits et libertés. Il n’y a pas de motifs de discrimination plus importants que d’autres. Si vous vivez de la discrimination ou du harcèlement, la CDPDJ peut être une ressource intéressante pour vous aider à défendre vos droits et en apprendre sur vos responsabilités.

C) Expliquer que *La Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse* a été mise sur pied pour s’assurer que les droits et libertés de tous soient respectés. Elle offre des services d’éducation, de médiation et d’enquête, d’information, de recherche, d’avocat et de programmes d’accès à l’égalité. (*diapo 17*)

Histoires

Cas # 1 : À louer

Marie-Louise et Ludovic cherchaient un appartement à louer. Ils venaient de visiter l'appartement de leurs rêves. Lorsqu'ils ont contacté le propriétaire pour lui dire qu'ils étaient intéressés, il leur a dit que l'appartement était déjà loué. Pourtant, Marie-Louise est passée devant le logement deux jours après leur appel et la pancarte « à louer » était toujours devant le logement. Le couple a donc demandé à un ami de vérifier. Lors de la visite, le propriétaire lui a dit que l'appartement était toujours à louer. De plus, le coût du loyer était même réduit de vingt dollars! Cet ami était Blanc contrairement à Marie-Louise et Ludovic qui étaient Noirs.

Cas # 2 : Pas de quoi rire

Félix a été congédié de son travail. Il était caissier dans un supermarché. Après avoir vu Félix et son amoureux se tenir la main dans la rue, les collègues de Félix ont commencé à se moquer de lui. Plusieurs fois par jour, ils se permettaient de l'insulter devant les clients en utilisant des expressions offensantes. À cause de cette situation, Félix était stressé et en colère. Il n'était plus aimable avec les clients et l'équipe de travail. Il était déconcentré dans son travail et il commettait plusieurs erreurs. En constatant ce changement d'attitude et ces diverses erreurs, son patron a décidé de le congédier.

Cas # 3 : La sécurité : un travail d'homme

Sophie était gardienne de sécurité pour une agence qui offrait des services à différents clients. Elle a travaillé dans un centre commercial pendant plusieurs années. Son rôle était d'assurer la surveillance des magasins et du stationnement en circulant à l'intérieur et à l'extérieur du bâtiment. Elle devait prévenir les vols et intervenir lors de situations d'urgence. À la recherche de nouveaux défis, elle souhaitait changer d'endroit. Elle a demandé à son employeur, l'agence de sécurité, un nouveau poste dans une banque. L'agence a refusé en expliquant que les clients ne voulaient pas de femmes pour assurer la sécurité d'une banque. Son employeur a ajouté que les clients avaient toujours raison.

Cas # 4 : Le profil de l'emploi

Kamal, un marocain d'origine établi au Québec depuis plusieurs années a postulé 15 fois pendant trois ans pour un emploi dans une coopérative d'agriculteurs. Sa candidature a été rejetée à chaque fois. Convaincu que son nom arabe lui posait problème, il a envoyé deux curriculum vitae identiques, mais avec deux noms différents: Kamal El Batal et Marc Tremblay. Le C.V. de Kamal a été ignoré, mais celui de Marc, a obtenu un entretien téléphonique d'embauche. L'employeur a même affirmé que ses compétences répondaient très bien aux besoins de l'entreprise. Sans nouvelle de la candidature soumise avec son véritable nom, Kamal a rappelé la coopérative. L'entreprise lui a alors indiqué que sa candidature ne correspondait pas au profil qu'elle recherchait.

ANNEXE K

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Âge : _____
2. Genre (sexe) : H F
3. Profession ou domaine d'études : _____
3. Dans quel pays êtes-vous né-e? _____
4. Dans quel pays votre mère est-elle née? _____
5. Dans quel pays votre père est-il né? _____
6. Quand êtes-vous arrivé-e au Canada? année : _____ mois : _____
Quand êtes-vous arrivé-e au Québec? année : _____ mois : _____
7. Avez-vous déjà immigré dans un autre pays que le Canada? Si oui, lequel? _____

8. Dans quel pays avez-vous vécu le plus longtemps? _____
9. Quelle est votre langue maternelle? _____
10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? _____

11. Pourquoi avez-vous choisi de vous établir au Québec? _____

12. Quels cours de français (au Québec et dans votre pays d'origine) avez-vous suivis jusqu'à maintenant? De quel(s) niveau(x)? Dans quel(s) établissement(s)?

13. Pour quelle(s) raison(s) suivez-vous un cours de francisation?

ANNEXE L

QUESTIONNAIRE DE RÉTROACTION

Questionnaire de rétroaction

Activité 1 : « Le français, une langue à défendre? »

Date : 7 novembre 2017

Répondez aux questions suivantes en lien avec l'activité que vous venez de faire. Par exemple, si vous êtes d'accord avec l'énoncé, encerclez le chiffre 4.

1. J'ai trouvé cette activité utile pour mon apprentissage du français.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

Pourquoi? _____

2. J'ai appris de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en français lors de cette activité.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

Si c'est le cas, pouvez-vous donner des exemples?

3. J'ai appris des choses liées à la société québécoise (ex. valeurs, arts, histoire) lors de cette activité.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

Si c'est le cas, pouvez-vous donner des exemples?

4. J'ai trouvé cette activité utile pour mon intégration au Québec.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

Pourquoi? _____

5. Je me suis senti(e) mal à l'aise (inconfortable) de parler de certains sujets.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

Pourquoi? _____

6. En général, j'ai apprécié l'activité.

1 Fortement en désaccord	2 En désaccord	3 Ni en accord Ni en désaccord	4 En accord	5 Fortement en accord
--------------------------------	-------------------	--------------------------------------	----------------	-----------------------------

J'ai aimé l'activité parce que... _____

Je n'ai pas aimé l'activité parce que... _____

Autres commentaires?

Merci pour votre participation!

ANNEXE M

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

1) Parmi les trois activités réalisées pendant le projet de recherche (*Le français, une langue à défendre? / Quel genre d'égalité? / Des droits pour tous!*), à quelle-s activité-s avez-vous participé?

2) Parmi les trois activités réalisées pendant le projet de recherche (*Le français, une langue à défendre? / Quel genre d'égalité? / Des droits pour tous!*), quelle activité avez-vous préférée et pourquoi?

3) A) Quels cours de français au Québec avez-vous suivis? Où? De quels niveaux?

B) Dans ces cours, avez-vous déjà fait des activités similaires aux activités interculturelles réalisées pendant le projet de recherche?

C) Quelles sont les similitudes et les différences avec les activités que vous faites habituellement?

D) Aimerez-vous faire plus ou moins d'activités interculturelles et pourquoi?

4) Qu'avez-vous appris sur la société québécoise? Ces activités vous ont-elles permis de mieux comprendre la société québécoise? Pourquoi?

- 5) Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus/le moins utile pour votre apprentissage du français? Pourquoi?
- 6) Pour vous, qu'est-ce que ça veut dire s'intégrer au Québec? Qu'est-ce que vous avez trouvé le plus/le moins utile pour votre intégration au Québec? Pourquoi?
- 7) Pensez-vous que ces activités ont modifié votre manière de penser ou de comprendre les différences interculturelles? Pourquoi?
- 8) Comment vous êtes-vous senti-e pendant les activités? Est-ce que vous vous sentiez mal à l'aise de parler de certains sujets? Avez-vous vécu des conflits, des malaises ou des tensions lors de vos discussions? Lesquels?
- 9) De quels sujets aimeriez-vous parler davantage? Quelles sont vos suggestions pour améliorer les activités auxquelles vous avez participé?

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU CERPE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 1835
Certificat émis le: 07-06-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

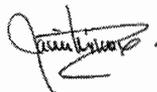
Titre du projet:	Les perceptions d'apprenants immigrants adultes suivant un cours de francisation à l'égard d'activités interculturelles
Nom de l'étudiant:	Maude FAUTEUX
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Valérie AMIREAULT

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Les perceptions d'apprenants immigrants adultes à l'égard d'activités interculturelles réalisées dans une classe de francisation.

Étudiante-chercheure
Maude Fauteux
Maîtrise en didactique des langues
(514) 264-7926
fauteux.maude@courrier.uqam.ca

Direction de recherche
Valérie Amireault
Professeure
Département de didactique des langues
(514) 987-3000 poste 2077
amireault.valerie@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à trois activités interculturelles animées lors de votre cours de francisation, de répondre à un questionnaire écrit et de participer à des groupes de discussion. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

La présente étude a pour objectif de décrire les perceptions d'apprenants immigrants adultes quant à la valeur (intérêt et utilité) d'activités interculturelles pour leur apprentissage du français et leur intégration à la société d'accueil. Bref, nous désirons savoir ce que vous pensez des activités que vous allez expérimenter en classe.

L'étude est réalisée dans une classe d'apprenants immigrants adultes inscrits au programme de francisation. Les étudiants sont inscrits au niveau 6 ou 7. Idéalement, il y aura de 16 à 20 participants.

Nature et durée de votre participation

Il y aura 5 visites (incluant la présentation du projet) pendant les heures de cours du programme de francisation. Les activités se feront sans la présence de votre professeur(e), à l'exception des groupes de discussion. Le projet se déroulera sur 3 semaines.

Semaine 1

Vendredi 3 novembre, 12h15-12h45 (30 min.): Présentation du projet de recherche et du formulaire de consentement. Réponse à vos questions.

Semaine 2

Mardi 7 novembre, 10h - 10h30 (30 min.) : Vous signerez le formulaire de consentement au projet de recherche et remplirez un court questionnaire sociodémographique.

Mardi 7 novembre, 10h45-12h45 (120 min.) : Vous participerez à l'activité "Le français, une langue à défendre?", incluant un visionnement d'un extrait du documentaire « Crise d'identité » et une discussion sur les raisons d'être de la politique linguistique au Québec (105 min.). Ensuite, vous remplirez un questionnaire de rétroaction sur cette activité (15 min.).

Jeudi 9 novembre, 11h30-12h45 (75 min.) : Vous participerez à l'activité « Quel genre d'égalité? », incluant une discussion autour de la question de l'égalité entre les femmes et les hommes (60 min.). Ensuite, vous remplirez un questionnaire de rétroaction sur cette activité (15 min.).

Semaine 3

Mardi 14 novembre, 10h45-12h45 (120 min.) : Vous participerez à l'activité « Des droits pour tous! », incluant une présentation de La Charte des droits et libertés de la personne du Québec et une activité de compréhension orale, de production orale et de discussion autour de quatre cas de discrimination (105 min.). Ensuite, vous remplirez un questionnaire de rétroaction sur cette activité (15 min.).

Jeudi 16 novembre, 10h45-11h45 (45-60 min.) : Vous participerez à des groupes de discussion (3-4 apprenants par groupe) sans l'étudiante-chercheure. L'enseignant distribuera un questionnaire écrit comprenant 8 questions ouvertes et un magnétophone (ou ipad) par équipe. La discussion sera enregistrée.

Avantages liés à la participation

La participation aux activités interculturelles vous permettra d'en apprendre davantage sur votre société d'accueil, d'améliorer votre français et de réfléchir sur votre intégration au Québec. La participation au questionnaire écrit et aux groupes de discussion vous permettra d'exprimer votre point de vue sur des activités pédagogiques qui vous sont destinées et d'exprimer si elles répondent à vos besoins réels.

La description de vos perceptions permettra aux enseignants d'adapter et d'améliorer les activités interculturelles en contexte de francisation au Québec. De plus, si vos perceptions s'avèrent positives, cette étude pourrait encourager les enseignants à inclure davantage d'activités interculturelles dans leur démarche pédagogique.

Risques liés à la participation

En principe, peu de risques sont liés à la participation à cette recherche. Toutefois, il se peut que certaines thématiques abordées lors des activités interculturelles expérimentées en classe vous causent un inconfort puisque les réflexions interculturelles suscitées pourraient contraster avec vos valeurs. Par contre, ces activités ont été conçues en fonction du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. Ces activités ont pour objectif la discussion et la compréhension interculturelles. Au besoin, nous vous référerons à des organismes permettant d'approfondir les thématiques abordées et/ou de vous apporter un soutien.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que par l'étudiante-chercheure et sa directrice de recherche. Elles resteront anonymes lors de la diffusion des résultats. Chaque participant sera identifié à l'aide d'un pseudonyme et le nom de votre institution ne sera pas dévoilé. Les données seront conservées sur un disque dur externe et seront enregistrées par codage. Le disque dur externe sera sécurisé par un mot de passe et dans une armoire verrouillée. Les données seront détruites cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Maude Fauteux verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites. L'enseignant préparera des activités de substitution pour les participants qui ne voudront pas participer au projet.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Maude Fauteux, étudiante-chercheure, (514) 264-7926, fauteux.maude@courrier.uqam.ca; Valérie Amireault, directrice de recherche, (514) 987-3000 poste 2077, amireault.valerie@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Véronique Covanti, (514) 987-3000, poste 3359, covanti.veronique@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

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

J'accepte que les groupes de discussion soient enregistrés sur bande audio : OUI NON

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheure

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE C

AUTORISATION –SAGE PUBLICATIONS, INC

RE: Deardorff Process Model of Intercultural Competence

permissions (US) <permissions@sagepub.com>

jeu. 2018-05-17 15:48

À :Fauteux, Maude <fauteux.maude@courrieruqam.ca>;

Hello Maude,

Thank you for your request and apologies for the delay. I am happy to report that you can consider this email as permission to use the material from the "The SAGE handbook of intercultural competence" as detailed below in your upcoming thesis as is required to complete your degree at **Université du Québec à Montréal (UQAM)**. Please note that this permission does not cover any 3rd party material that may be found within the work. include a full academic citation credit the original source, SAGE Publications, Inc.

Please contact us for any further usage of the material and good luck on your thesis!

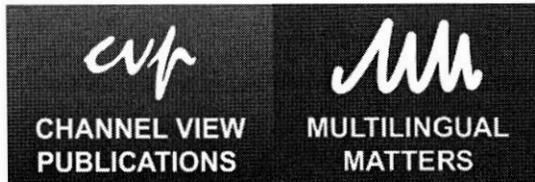
All the Best,
Yvonne

--

Yvonne McDuffee
Rights Coordinator
SAGE Publishing
2455 Teller Road
Thousand Oaks, CA 91320

APPENDICE D

AUTORISATION – CHANNEL VIEW PUBLICATIONS LTD/MULTILINGUAL
MATTERS



Channel View Publications Ltd/Multilingual
Matters
St Nicholas House
31-34 High Street
BRISTOL
BS1 2AW
UK

25th April 2018

Dear Maude,

Thank you for your email dated 25th April concerning the reproduction of the following:

Author: Michael Byram

Source: Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
Clevedon: Multilingual Matters

Figures: 3.1 on page 73

in your thesis.

We shall be pleased to grant permission on the following terms and conditions:

1. Permission is granted for non-exclusive world rights in English language (in printed and electronic version) for this thesis only.
2. Permission does not include any copyright material from other sources that may be incorporated in the selection.
3. No alteration will be made to the material without written permission.

4. Full acknowledgement is made to the original source, including the author/ editor, title, year of publication and Multilingual Matters as publishers.

5. There is no fee for this usage.

Yours sincerely,

Laura Longworth
Copyright and Permissions

NOTE: Please consider this letter your invoice. No further invoice will be sent unless specifically requested. Please return one (1) copy of this letter with your check within thirty (30) days of publication. Nonpayment invalidates permission

Payment details:

UK details:

Bank name and address: Co-operative Bank, PO Box 50, Skelmersdale, WN8 6NZ, UK

Sort code: 08 93 03

Account number: 70798630

IBAN: GB 54 CPBK 08930370798630

BIC: CPBK GB22

APPENDICE E

AUTORISATION DES SERVICES DE LA GESTION DES DROITS D'AUTEUR DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC



Maude Fautoux
Université du Québec à Montréal

FACTURE	
N° facture DA000976	Date 2018-05-10
N° client 005001009	Page 1/1
Référence client G0518-033	Référence CSPQ MIDI, MEES

POUR INFORMATION	
Services de la gestion des droits d'auteur info.facturation@cspq.gouv.qc.ca	
<p> Période de facturation : Mai 2018 </p>	

N° d'article	Quantité	Unité	Description	Prix unitaire	Escompte unitaire	Total
DA-AUT203	1	UN	Autorisation de reproduire, publier et communiquer au public (géré) par télécommunication Sans limite de territoire et de temps			
DA1	1	UN	Oeuvre Schéma, page 8, Éléments de la compétence interculturelle, page 139 et Éléments de la compétence interculturelle, page 140 extraits de l'oeuvre suivante : * (MIOCC) et (MELS), (2011). Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. (9782550636458). Montréal: Gouvernement du Québec			

INFORMATIONS POUR LE PAIEMENT	
Numéro de transaction 8AG28 68688 Veuillez contacter le service à la clientèle par courriel pour obtenir nos coordonnées bancaires. Faire votre chèque à l'ordre de : Centre de services partagés du Québec Direction des opérations de revenus et de facturation 880, chemin Sainte-Foy, 8 ^e étage Québec (Québec) G1S 2L2 Service à la clientèle : 418 644 7829 / compteclient@cspq.gouv.qc.ca Veuillez indiquer votre numéro de facture ainsi que votre numéro de client lors de votre paiement.	

CONDITIONS DE PAIEMENT	
Conditions : N30	Date d'échéance : 2018-06-09
Sous réserve d'une entente distincte entre les parties, toute somme d'argent payable portera intérêt à compter du jour de son échéance, et ce, jusqu'à parfait paiement, au taux légal de 5 % par année. Le débiteur est tenu au paiement de la somme d'argent exigible et des intérêts, sans autre avis ni délai supplémentaire.	

Sous-total	0,00 \$
Frais de transport	0,00 \$
Total TPS 869515603RT0061	0,00 \$
Total TVQ 1212994322100001	0,00 \$
Total TVA 869515603RT0061	0,00 \$
Total	0,00 \$

Montant reçu	0,00 \$
Total à payer	0,00 \$

APPENDICE F

AUTORISATION – DENISE LUSSIER

Bonjour Valérie

Tout est parfait. Vous avez mon autorisation.

Bonne fin de semaine

Denise L.

From: Amireault, Valérie <amireault.valerie@uqam.ca>
Sent: May 9, 2018 4:30 PM
To: Denise Lussier, Dr.
Subject: Re: Cadre de référence

Bonjour Mme Lussier,

Merci beaucoup, bien reçu. La liste de références mise à jour est très pertinente et je vais faire le suivi avec l'étudiante.

Également, est-ce que la note * Tous droits réservés/Subvention du ministère du Patrimoine canadien et du CRSH doit encore être indiquée lorsque ce tableau est présenté, peu importe il est issu de quel article?

L'étudiante pourrait-elle avoir votre autorisation d'utiliser ce tableau dans son mémoire, avec références bien sûr ainsi que la même note ?

Merci et une belle journée !

Valérie

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat). Université McGill. Récupéré de *ProQuest Dissertations Publishing*. (NR32136)
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, (167), 51-52. Récupéré de Érudit <http://id.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/iderudit/67711ac>
- Amireault, V. et Bhanji-Pitman, S. (2013). La place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de français pour les 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. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1571840>
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Bern : Peter Lang.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin (103), 5-18.
- Audet, G. (2003). Récits de pratique et formation à la diversité culturelle. [Chapitre de livre]. Dans M. Abdallah-Pretceille (dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

- Barcelos, A. M. F. et Kalaja, P. (2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. Dans A. M. F. Barcelos et P. Kalaja (dir.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (p. 231–238). Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Baribeau, C. (2004). *L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur : Actes du colloque tenu le 26 novembre 2004 à l'Université du Québec à Trois-Rivières.*, vol. Hors série - 2. Association pour la recherche qualitative. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Barkhuizen, G. (1998). Discovering Learners' Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3587903>
- Beaven, A., Borghetti, C., Van Maele, J. et Vassilicos, B. (2013). *A Review of Target Groups' Needs in Student Mobility*. Bologne et Leuven : Lifelong Learning Program, Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers. Récupéré de http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/WP2_report.pdf
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. [Chapitre de livre]. Dans A. Padilla (dir.), *Acculturation, Theory, models and some findings* (p. 9-25). Boulder, CO : Westview Press.
- Berry, J. W. (1990). The role of psychology in ethnic studies. *Canadian Ethnic Studies*, 23, 7-21. Récupéré de ProQuest <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/1293150439?accountid=14719>
- Berry, J. W. (2004). Fundamental psychological processes in intercultural relations. [Chapitre de livre]. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of Intercultural Training* (p. 166-184). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Bhanji-Pitman, S. et Amireault, V. (2015). Compétence de communication interculturelle en didactique des langues. [Chapitre de livre]. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration* (p. 34-40). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bhanji-Pitman, S. et Amireault, V. (2015). Compétence de communication interculturelle en didactique des langues. [Chapitre de livre]. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Block, D. (1994). A day in the life of a class: Teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, 22(4), 473-486. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90004-3)
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, Le temps de la conciliation. Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences Rapport déposé le 22 mai 2008 au Gouvernement du Québec*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66284>
- Bourhis, R. Y., Carignan, N. et Sioufi, R. (2015). Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement. [Chapitre de livre]. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration* (p. 16-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi-org/10.1080/002075997400629>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Nichols, A. et Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. et Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. et Zarate, G. (1994). *Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- 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 Franche-Comté, Université de Montréal. Récupéré de *ProQuest Dissertations Publishing*. (NR97598)
- Calinon, A.-S. (2013). L'intégration linguistique en question. *Langage et société*, 2(144), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3917/ls.144.0027>
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C., (dir.). (2015). *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cassiday, P. A. et Stringer, D. M. (2003). *52 Activities for Exploring Values Differences*. [Cahier d'activités]. Boston : Intercultural Press.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

- Čebrouk, N., Golubeva, I. et Osborne, J. (2015). Intercultural activities through the eyes of students : feedback from the IEREST project. *Journal of Linguistic Intercultural Education*, 8, 59-72. Récupéré de <http://search.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=115394110&lang=fr&site=ehost-live>
- Chianca, R. (2017). Représentations et didactique de l'enseignement de langues (dites) étrangères. [Chapitre de livre]. Dans R. Xypas (dir.), *La dimension interculturelle en didactique des langues étrangères* (p. 11-25). Campina Grande : EDUCFG.
- Cohen-Emerique, M. (1999a). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. [Chapitre de livre]. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p. 301-315). Paris : Retz.
- Cohen-Emerique, M. (1999b). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. [Chapitre de livre]. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p. 228-240). Paris : Retz.
- Cohen-Emerique, M. et Fayman, S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identité. *Connexions*, 1(83), 169-190. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.083.0169>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Didier. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Deardorff, D. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. (Thèse de doctorat). North Carolina State University. Récupéré de <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. et Jones, E. (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. [Chapitre de livre]. Dans H. de Wit, T. Adams et J. D. Heyl (dir.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (p. 283-303).

- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. (Thèse de doctorat). Université de Turku. Récupéré de <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration, and Processing*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- East, M. (2012). Addressing the Intercultural via Task-Based Language Teaching: Possibility or Problem? *Language and Intercultural Communication*, 12(1), 56-73. <https://doi-org/10.1080/14708477.2011.626861>
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : A. Colin.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Freire, P. et Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London : Routledge.
- Friedman, D. A. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data [Chapitre de livre]. Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (2^e éd., p. 180-200). Chichester : Wiley.
- Gaudet, E. et Lafortune, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Georgescu Paquin, V. (2015). *Les cours de francisation comme espace de médiation interculturelle pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des immigrants allophones : le cas des centres d'éducation des adultes*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8550>

- Godin, J.-F. et Renaud, J. (2005). L'intégration professionnelle des nouveaux immigrants : effet de la connaissance pré-migratoire du français et (ou) de l'anglais. *Cahiers québécois de démographie*, 34(1), 149-172.
<http://dx.doi.org/10.7202/012519ar>
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating Focus Groups : A Practical Guide for Group Facilitation*. Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Grenon, M. (1992). La notion d'acculturation entre l'anthropologie et l'historiographie. *LEKTON*, 2(2), 13-42.
Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/grenon_michel/notion_acculturation/notion_acculturation_texte.html
- Hirsh, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*. Montréal : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Comité d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Récupéré de https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final..pdf
- Holliday, A. (2012). Culture, Communication, Context and Power. [Chapitre de livre]. Dans I. J. Jackson (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (p. 37-51). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Houghton, S. A. (2012). *Intercultural Dialogue in Practice: Managing Value Judgment Through Foreign Language education*. [Cahier d'activités]. Clevedon : Multilingual Matters.
- Huber-Kriegler, M., Lazar, I. et Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres : manuel de communication interculturelle*. [Trousse pédagogique]. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : University Press.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. [Chapitre de livre]. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Labelle, M., Field, A.-M. et Icart, J.-C. (2007). *Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec. Document de travail présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC)*. Montréal : Centre de recherche sur l'immigration l'ethnicité et la citoyenneté, Observatoire international sur le racisme et les discriminations et UQAM. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66312>
- Laforge, L. (1993). Une langue/une culture à enseigner. Une langue/une culture à apprendre. *La Revue de l'association québécoise des enseignants et enseignantes de français langue seconde*, 14(2-3), 83-99.
- Lamothe, A. (2017). *L'art comme outil de médiation interculturelle favorisant le dialogue et l'appropriation du pouvoir d'agir chez les femmes provenant de groupes marginalisés*. (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Lapierre Vincent, N. (2004). *L'intégration linguistique au Québec. Recension des écrits*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/46102>
- Lázár, I., Canková, M. et Centre européen pour les langues vivantes. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe.
- Lebeau, J. et Renaud, J. (2002). Nouveaux arrivants de 1989, langue et mobilité professionnelle sur le marché du travail de Montréal : une approche longitudinale *Cahiers québécois de démographie*, 31(1), 69-94. <http://dx.doi.org/10.7202/000424ar>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lopez-Garcia. (2006). Los contenidos interculturales: aplicaciones didácticas. [Chapitre de livre]. Dans P. B. García et V. Esch (dir.), *Diseños didácticos interculturales, la competencia intercultural en la enseñanza del español* (p. 61-69). Granada : Universidad de Granada.

- Lu, P. et Corbett, J. (2012). An Intercultural Approach to Second Language Education and Citizenship. [Chapitre de livre]. Dans I. J. Jackson (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (p. 20-21). New York : Routledge Taylor & Francis Group.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures. Études de linguistique appliquée*, 106, 231-246.
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, (132), 60-61. Récupéré de Erudit <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2004-n132-qf1186402/55647ac.pdf>
- Lussier, D. (2005, 11-15 avril). *Language, Thought and Culture: The Basis for Intercultural Competence and the Need for a Conceptual Framework to Guide Educational Training and Teachers' Practices*. Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA), Montréal.
- Lussier, D. (2007). Theoretical Bases of a Conceptual Framework with Reference to Intercultural Communicative Competence. *Journal of Applied Linguistics*, 4(3), 309-332. <http://dx.doi.org/10.1558/japl.v4i3.309>
- Lussier, D., Amireault, V. et Riba, P. (s.d.). *XénoRéférences*. Récupéré de www.xenoreferences.ca
- Martineau, S. et Blais, M. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf
- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015). *Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Strategie_ImmigrationParticipationInclusion.pdf

- Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). Direction de la planification de la recherche et des statistiques. (2016). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec - 1e trimestre de 2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2016trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), Direction des affaires publiques et des communications. (2006). *Rapport du Groupe de travail sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Montréal : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CommunautesNoires-RapportGroupeTravail-fr.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (décembre 2013). *Plan stratégique 2012-2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanStrategique20122016-Integral.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Agir pour interagir*. [Trousse pédagogique]. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. New York : Academic Press, en collaboration avec European Association of Experimental Social Psychology.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Nunan, D. (1989). Hidden Agendas: The Role of the Learner in Program Implementation. [Chapitre de livre]. Dans R. K. Johnson (dir.), *The Second Language Curriculum* (p. 176-186). Cambridge : Cambridge University Press.
- Olivencia, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://virtuolien.uqam.ca/tout/ARCHIPEL1525>
- Padgett, K. D. (2008). *Qualitative Methods in Social Work Research* (2^e éd.). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. (Étude IRPP, no 3). Montréal : Institut de recherche en politiques publiques. Récupéré de <https://on-irpp.org/2JGWXZ9>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Collin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-331. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Parmenter, L. (2003). Description et définition de la compétence communicative interculturelle: perspectives internationales. [Chapitre de livre]. Dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle* (p. 125-152). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park : SAGE Publications.
- Porto, M. (2018). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>
- Puchta, C. et Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2011). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York : Appleton-Century-Crofts.

- Saint-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2103975>
- Sarna, S. (2009). *Vous avez le droit de connaître vos droits!* [Cahier d'activités]. Montréal : Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse du Québec.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_5
- Sercu, L. (dir.), Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., del Carmen, M., Garcia, M., Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2001). La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. Dans G. Zarate (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (p. 169-180). Caen, France : CRDP de Basse-Normandie.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language culture and curriculum*, 15(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Shulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback : USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244-258. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. [Chapitre de livre]. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p. 2-52). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stalder, P. et Tonti, A. (2014). Introduction. [Chapitre de livre]. Dans P. Stalder et A. Tonti (dir.), *La Médiation interculturelle. Représentations, mises en oeuvre et développement des compétences* (p. 1-9). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170. <http://dx.doi.org/10.7202/1013121ar>
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. [Chapitre de livre]. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (p. 97–114). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. [Chapitre de livre]. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 471–484). Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. [Chapitre de livre]. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-162). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Van Ek, J. A. (1993). *Objectives for Foreign Language Learning* (vol. 2). Strasbourg : Council of Europe.
- Vatz Laaroussi, M. et Tadlaoui, J. E. (2014). Les médiations interculturelles dans la société pluraliste du Québec : espaces de tensions, espaces de créativité. [Chapitre de livre]. Dans P. Stalder et A. Tonti (dir.), *La Médiation interculturelle. Représentations, mises en oeuvre et développement des compétences* (p. 29-58). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30(1), 163-176. <http://dx.doi.org/10.7202/011775ar>

- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Ville de Montréal. (2011). *Montréal, une ville pluri...elles. Trousse d'animation sur l'égalité entre les femmes et les hommes à Montréal*. [Trousse pédagogique]. Montréal : Ville de Montréal.
- Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, (8), 65-81. Récupéré de <https://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>
- Wesely, P. M. (2012). Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals/American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 45(S1), S98-S117. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>.
- Xypas, R. (2017). La dimension interculturelle dans les manuels Mobile (A1 et A2) 2012. [Chapitre de livre]. Dans R. Xypas (dir.), *La dimension interculturelle en didactique des langues étrangères* (p. 43-60). Campina Grande : EDUCFG.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe : Centre européen pour les langues vivantes.