

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LANGUE MATERNELLE ET IDENTITÉ :
ÉVOLUTION ET COMPLÉMENTARITÉ DANS L'APPRENTISSAGE
D'UNE LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE (DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR
NATASHA TANGUAY

AOÛT 2014

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.01-2006). 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.»

To live one's life through the medium of two different languages means to live in two different socio-semantic spaces. Switching from one language to the other, and back, is like travelling back and forth between two different worlds. In fact, it means even more than that, because in changing one's socio-semantic universe one changes not only one's environment, but also one's own skin.

Anna Wierzbicka (1985)

REMERCIEMENTS

Écrire un mémoire s'inscrivait pour moi dans une démarche purement personnelle. Lorsque j'ai débuté les cours magistraux à la maîtrise, je n'avais pas de plan précis en tête. Le premier cours m'a beaucoup plu : « Fondements et pédagogie de l'interculturel en enseignement des langues secondes ». C'est à l'intérieur de ce même premier cours que j'ai choisi le sujet de mon mémoire de maîtrise ainsi que celle qui me dirigerait durant toute cette aventure.

Je tiens donc naturellement à remercier ma directrice de recherche, madame Valérie Amireault, professeure au Département de didactique des langues de l'UQÀM, pour avoir cru en mon projet dès l'instant où je lui en ai parlé. Je la remercie également pour la patience et la compréhension qu'elle a manifestées durant tout ce parcours ainsi que sa très grande disponibilité. Elle m'a résolument transmis son amour pour l'interculturel.

Merci à madame Daphnée Simard et monsieur Simon Collin pour avoir accepté de me lire. Vos commentaires durant la phase préliminaire de mon projet m'ont aidée dans la direction que je devais prendre.

Un merci particulier à ma famille, qui m'a toujours soutenue, même dans les moments les moins drôles. Ces moments, dieu sait qu'il y en a eus. Sans jamais mettre de pression, mes parents et mon frère ont cru en moi et m'ont encouragée à poursuivre ce long cheminement. Merci de votre soutien indéfectible.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	8
2.1 Identité culturelle	8
2.2 Rapport entre langue et identité culturelle	14
2.3 Conflit identitaire et stratégies	19
2.4 Représentations et compétences interculturelles	23
CHAPITRE III : MÉTHODE	28
3.1 Présentation de la recherche	28
3.2 Participants	29
3.3 Instruments d'enquête	31
3.3.1 Choix de l'instrument	31
3.3.2 Description de l'instrument d'enquête	32
3.3.3 Matériel	32
3.3.4 Validation de l'instrument d'enquête	33
3.4 Déroulement de l'entrevue	33

3.4.1 Calendrier de réalisation	36
3.5 Transcription des entrevues	36
3.6 Méthode d'analyse des données	37
3.7 Limites de l'étude	39
3.7.1 Validité interne	39
3.7.2 Validité externe	40
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	42
4.1 Identité	42
4.2 Langue	50
4.3 Culture	55
4.4 Conflit identitaire	67
4.5 Stratégies identitaires	70
4.6 Représentations	77
CHAPITRE V : DISCUSSION	95
5.1 Identité	95
5.2 Langue	99
5.3 Culture	101
5.4 Conflit identitaire	105
5.5 Stratégies identitaires	108
5.6 Représentations	111
CONCLUSION	115
Résumé	115
Recommandations	117
Perspectives de recherches	119

APPENDICE A : Protocole de l'entrevue individuelle	121
APPENDICE B : Formulaire d'information et de consentement	122
APPENDICE C : Questionnaire démographique	125
APPENDICE D : Questionnaire d'entrevue	127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

Tableau 3.1	Portrait des participants	30
Tableau 3.2	Tableau synthèse de la conduite de l'entretien de recherche	35

RÉSUMÉ

L'expérience d'immigration étant un sujet hautement important étant donné le pluralisme culturel de Montréal, elle en a inspiré la présente étude. Celle-ci s'inscrit dans une démarche de compréhension du processus de construction identitaire des nouveaux arrivants dans leur apprentissage de la langue française au sein de leur société d'accueil. Ce mémoire est réalisé en didactique des langues, mais nous estimons que l'apport de ses résultats puisse avoir des répercussions sur toute personne œuvrant auprès de nouveaux arrivants.

Dans le cadre de cette recherche qualitative et exploratoire, par le biais d'entrevues individuelles, nous avons interrogé 13 apprenants de langue française afin de brosser un portrait des représentations identitaires qu'ils possèdent à la suite de leur expérience d'intégration en sol québécois. Afin d'élaborer le questionnaire d'entrevue pouvant nous aider à circonscrire efficacement la situation identitaire actuelle de ces participants, nous nous sommes inspirés d'apports théoriques d'auteurs divers, notamment Abdallah-Preteceille, Camilleri, Malewska-Peyre, Norton Peirce, Taboada-Leonetti et Zarate, œuvrant dans des domaines inhérents à celui des langues, de la culture, de la sociologie et de la psychologie.

L'analyse et l'interprétation des données issues de ces entretiens ont permis de saisir la réalité linguistique, culturelle et identitaire de ces nouveaux immigrants qui doivent organiser leur pensée et évoluer à travers plusieurs langues et cultures simultanément, cultures qui ne promeuvent pas toujours les mêmes valeurs. L'analyse des verbatim montre que les nouveaux arrivants se définissent encore essentiellement en tant qu'immigrants, revendiquent parfois même plus d'une identité à la fois et vouent encore une grande importance à leur langue première, qu'ils désirent transmettre à leur tour à leurs descendants. Plutôt ouverts à l'altérité, quelques-uns ont toutefois vécu un choc culturel lors de leur arrivée et ont dû utiliser des stratégies identitaires pour y faire face. Enfin, l'analyse de leurs perceptions à propos des valeurs de leur culture d'origine versus celles du Québec démontre que l'éducation, la famille et la religion sont les valeurs dont les différences demeurent les plus marquées.

Mots-clés : construction identitaire, culture, identité, langue, représentations, stratégie identitaire.

INTRODUCTION

La construction de l'identité est un phénomène éminemment complexe qui engendre de multiples questionnements chez tout individu évoluant à travers plus d'une culture (Zittoun et Cesari Lusso, 1998). Le présent mémoire s'applique entre autres à faire ressortir le lien entre la culture, la langue et leur rôle dans la formation de l'identité dans le cadre d'une immigration récente. Pour ce faire, cette recherche se penche sur le portrait identitaire de 13 immigrants adultes récemment arrivés au Québec et inscrits dans un cours de français. Elle vise à mieux comprendre le processus de reconstruction identitaire qui s'effectue chez ces nouveaux arrivants en détaillant les stratégies identitaires qu'ils emploient et à entrevoir comment ils s'ajustent avec leur différence, toujours en lien avec leur apprentissage de la langue française.

Le présent travail¹ est divisé en cinq chapitres. Le premier, la problématique, présente d'abord le sujet à l'étude, la situation globale du problème de recherche, sa mise en contexte, l'état de la question, la question de recherche ainsi que l'objectif poursuivi. Puis, le second chapitre permet d'explorer le cadre théorique, dans lequel sont répertoriées les autres études qui ont contribué à ce domaine et les principaux éléments théoriques reliés à celles-ci. Nous définissons alors les concepts en lien avec notre démarche réflexive. Suit le troisième chapitre, à propos de la méthode, dans lequel sont traités le type de population choisi ainsi que le fonctionnement de la cueillette de données et la méthode d'analyse adoptée.

¹ Le présent mémoire de maîtrise est rédigé en accord avec les règles de la nouvelle orthographe.

Le quatrième chapitre présente les résultats des entrevues conduites dans le cadre de notre recherche. Sont exposés les caractéristiques des entrevues effectuées et les éléments saillants. Ensuite, le cinquième chapitre, la discussion, reprend ces résultats, les analyse et les interprète. Les résultats sont confrontés à ceux de recherches antérieures présentées dans le cadre théorique pour fins de comparaison. En terminant, la conclusion propose un résumé global des éléments les plus marquants des entrevues avec les participants et expose des recommandations aux enseignants de langues et au personnel oeuvrant dans les milieux pluriculturels. Dans ce dernier chapitre se trouvent aussi les questionnements qui émergent ainsi que les perspectives de recherches futures à propos du sujet de l'étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte de la société actuelle, l'intérêt envers la dynamique du processus de construction de l'identité revêt une importance de plus en plus considérable dû à l'important flux migratoire se produisant à travers le monde. Les conséquences de ces changements sociodémographiques des dernières années ont modulé l'environnement culturel des peuples et modifié le rapport de ceux-ci à leur communauté d'appartenance. Tel que l'énonce Diminescu (2005), « Cette culture de mobilité est d'autant plus normalisée, renforcée et généralisée que l'environnement global des médias donne l'image à un lointain facilement accessible. » Cette mondialisation a provoqué une forme d'étiollement de l'unicité identitaire, et, de la part des théoriciens interpellés par ce phénomène, son lot d'interprétations et de prévisions diverses (Bernard, 1994; Boissonneault, 1996; Charaudeau, 2001; Chaumier, 2005; Chevallier, 1985).

Pour certains groupes culturels, tels les immigrants italiens s'étant installés au Québec, ces récents mouvements de population ont entraîné un enrichissement interculturel sans mettre fin aux appartenances culturelles déjà présentes (Fortier, 1992). Pour d'autres, tels les Italiens ayant immigré en Suisse, ces expériences de rencontre et d'étalement géographique se sont révélées comme des défis pour le maintien du capital culturel chez les nouveaux arrivants, pouvant même en inspirer la désillusion en créant des ruptures avec l'héritage culturel (Zittoun et Cesari Lusso, 1998).

Au Québec, les diverses facettes de cette mouvance migratoire sont facilement observables, le nombre d'immigrants dans la province ne cessant d'augmenter chaque année. Elle en a accueilli 55 036 en 2012, ce qui est davantage que les 51 738

arrivants de l'année 2011, et encore plus que les 53 985 de l'an 2010 (Ministère de l'Immigration et Communautés culturelles, 2013). Parmi les nouveaux citoyens de 2012, 61,6 % connaissaient le français.

Conséquemment, 21 134 individus n'étaient pas en mesure de s'exprimer en français lors de leur arrivée au Québec. Dans le but de s'intégrer harmonieusement à la société d'accueil, plusieurs de ces immigrants s'inscrivent à des cours de français offerts entre autres par le MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles) et ses partenaires (ex. commissions scolaires, centres de francisation) afin d'être outillés linguistiquement et ainsi faciliter leur participation à la vie professionnelle, sociale et culturelle de leur société d'accueil.

Il est alors légitime de se questionner sur l'articulation du comportement identitaire et les pratiques linguistiques de ces gens engagés dans l'apprentissage de la langue officielle. L'analyse de ces circonstances peut jeter une lumière nouvelle sur le système complexe de la subjectivité inhérente au langage, l'expression « subjectivité » étant ici utilisée comme synonyme d'identité, tel que l'expriment Coracini (2006), Norton (2010), puis Hornberger (2010, p. 350) : « *From a language educator's perspective, the conceptualization of subjectivity as multiple and changing is consistent with the view that pedagogical practices can be transformative.* » Selon Rampton (1990, 1995), la langue est un marqueur symbolique de l'identité, et investir dans l'apprentissage de la langue cible signifie également, pour un apprenant, investir dans son identité (Norton-Peirce, 1995; Norton, 2000). Il nous semble pertinent d'engager cette recherche selon la perspective de l'immigration adulte, ces nouveaux venus possédant déjà, lors de leur arrivée en sol québécois, une identité forgée ainsi que des perceptions culturelles définies selon leurs propres repères culturels. Plusieurs études ont été menées sur des cas de populations minoritaires (Benadiba, 2001; Bernard, 1994; Cardinal, 1992). Cependant, peu d'études se sont penchées précisément sur la mosaïque identitaire que façonne la mobilité géographique des

nouveaux arrivants au Québec et qui génère un pluralisme d'appartenances, vécues parfois en cohésion, parfois en contradiction avec la population d'accueil.

La présente recherche s'inscrit alors dans une démarche de compréhension du processus de reconstruction identitaire s'opérant chez les gens récemment immigrés au Québec, porteurs de schèmes culturels autres, dans leur apprentissage du français. Tel que l'explique Armony (2002, p.24) : « Saisir l'identité québécoise est un défi majeur. Toute identité collective est fluide et contradictoire, donc par définition impossible à décrire de manière systématique et définitive. » La constitution de l'identité chez l'humain s'inscrit dans un registre complexe, l'individu étant lui-même créateur de sa propre existence. Elle repose entre autres sur les expériences, les rencontres, les interactions que l'homme entretient avec son entourage et s'élabore de façon continue, selon les événements qui se présentent à lui, et selon le regard de l'autre (Coracini, 2006). La construction identitaire s'effectue notamment suite aux diverses ruptures qui parsèment le parcours d'un individu. Les stratégies identitaires rendent possible la reconstruction identitaire en atténuant ces cassures (Duval, 2011). Tel que la définit Camilleri (1996, p. 32), « une stratégie identitaire consiste en une tentative de réduire tout écart entre cette construction personnelle de l'identité et la configuration élaborée par l'environnement social : c'est la dimension pragmatique de l'identité ».

L'identité n'est pas un phénomène immuable ou définitif. Elle se construit et se déconstruit incessamment, au gré « des découvertes engendrées par la mobilité transfrontalière, des continuités ou ruptures qu'il [l'acteur social] expérimente entre communautés culturelles. » (Zarate, 2003a, p. 21) Les concepts d'identité, de culture et de langue brièvement évoqués précédemment seront définis de façon plus approfondie dans le cadre théorique et seront explicités dans une perspective de clarification.

Il s'agit ici d'une étude qualitative de nature exploratoire et descriptive, qui tentera de répondre à la question de recherche suivante : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

Plus exhaustivement, l'objectif général du présent travail sera de chercher à comprendre le processus de reconstruction identitaire qui s'effectue chez ces nouveaux arrivants en décrivant les diverses stratégies identitaires employées par ceux-ci pour tenter d'interpréter comment ils composent avec leur différence, toujours en lien avec leur apprentissage de la langue française.

Pour atteindre cet objectif, une série d'entrevues seront menées avec des adultes suivant présentement un cours de français de niveau intermédiaire ou avancé, ayant récemment immigré au Québec et qui, lors de leur arrivée, ne parlaient pas le français. Ces entretiens viseront à cerner les défis que représente pour eux la rupture avec leur culture et leur langue d'origine et la perte de leurs référents identitaires. L'exploration de leur cheminement aidera à interpréter toute la complexité qui s'opère à l'intérieur du processus d'immigration et à comprendre plus exactement la gestion de leurs stratégies identitaires.

Dans un deuxième temps, la présente recherche se veut être un apport pour l'enseignant de français qui tente de se décentrer par rapport à sa langue et à sa culture, tout en prônant des pratiques interculturelles d'ouverture à l'altérité, qui favorisent davantage l'enseignement du savoir-être (attitudes, valorisation et respect des autres cultures), non pas seulement de savoirs déclaratifs, savoir-faire ou encore de savoir procéduraux.

Cette étude exploratoire, par ses visées explicatives et descriptives, a comme ambition d'aider le personnel enseignant ainsi que toute personne œuvrant auprès des nouveaux arrivants à mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, afin qu'ils puissent dégager des pistes didactiques découlant du domaine de l'interculturalité. Cette recherche visera conséquemment à contribuer à améliorer l'intégration des immigrants en proposant quelques pistes de solution et des recommandations à tous ceux intervenant dans ce milieu, afin qu'ils puissent s'orienter davantage à travers tous les concepts liés au processus de construction identitaire. Cette compréhension plus poussée peut offrir des lignes directrices dans l'appréhension des comportements problématiques de certains apprenants adultes, contribuer à circonscrire plus adéquatement les problèmes et les difficultés que ces apprenants éprouvent à leur arrivée dans la société d'accueil, puis, par conséquent, les guider pour qu'ils puissent se positionner plus efficacement dans l'enseignement de la langue.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente un portrait des diverses définitions ayant été produites au fil du temps en lien avec notre sujet de recherche et détermine les caractéristiques de la construction de l'identité. Les notions de langue, compétence langagière et interculturelle et stratégie identitaire, représentation ainsi que d'autres en lien avec celles-ci seront définies et explicitées en lien avec le sujet du présent travail exploratoire.

2.1 Identité culturelle

L'identité est un concept ayant été abondamment traité et instrumentalisé depuis plusieurs dizaines d'années, et ce, par nombre d'auteurs issus de domaines de connaissances divers : anthropologie, psychanalyse, psychologie sociale, éducation et sociologie. Selon le domaine disciplinaire, elle se voit définie selon des angles différents. Le phénomène ne peut donc pas se laisser réduire à une définition stricte et immuable. Dorais (2004, p.2) formule la définition suivante du terme *identité* : « [...] la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement. » Cette très brève définition comprend néanmoins les trois fondements de ce que les auteurs décrivent plus en longueur dans leurs travaux respectifs : construction, rapport, environnement.

À propos de l'identité, Taboada-Leonetti (1990, p.43) énonce : « [...] il s'agit d'un fait de conscience, subjectif, donc individuel, et relevant du champ de la psychologie, mais il se situe aussi dans le rapport à l'autre, dans l'interactif, et donc dans le champ de la sociologie. » Kastersztein (1990, p.28) la définit telle : « une structure polymorphe, dynamique, dont les éléments constitutifs sont les aspects

psychologiques et sociaux en rapport à la situation relationnelle à un moment donné, d'un agent social (individu ou groupe) comme acteur social ».

Erikson (1972, p.14), qui a été largement influencé par les travaux de Freud, conçoit l'identité tel un « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ». Selon Bernard (1994, p.157), « Le point de départ de l'analyse de l'identité reprend les principes fondamentaux de l'existentialisme et du constructivisme [...] », c'est-à-dire que l'individu se crée à travers lui-même et existe à cause des actions exercées par les autres sur lui; il développe son identité par la projection qu'il opère sur les gens et l'introjection de ces autres faisant partie de la communauté qui l'entourent. Toujours dans ce même ordre d'idées, Coracini (2006, p.45) observe que la subjectivité est inévitablement déterminée par « le regard de l'autre », et que c'est celui-ci qui nous renvoie « l'image » de notre être en totalité.

L'identité, selon la perspective d'analyse du domaine de la sociologie, se façonne à partir des relations créées tout au long de la vie (famille, travail, etc.). Charaudeau (2005) se range dans ce camp et précise en ces mots les fondements des représentations mentales de la subjectivité : « Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité ». Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) prétendent que, selon la situation culturelle, sociale et historique, une personne ou une communauté peut revendiquer alternativement ou encore conjointement plus d'une identité. Conséquemment, il est juste d'affirmer que l'identité relève de la pluralité. Elle peut, dans certains cas, se révéler hybride, lorsque des individus « s'investissent dans des pratiques linguistiques et culturelles variées et se définissent selon ce mélange quotidien. » (Dallaire et Roma, 2003, p. 27) Puis, tel que l'énonce Pieterse (2009, p. 83), « *as a category, hybridity serves a purpose based on the assumption of difference between the categories, forms, beliefs that go into the mixture.* » Il précise d'ailleurs que l'hybridation ne se définit pas seulement par le

mélange de cultures, mais plutôt par la transition qu'effectue le porteur culturel de sa culture d'origine vers la culture d'accueil. Cette forme d'identité est notamment perçue chez les nouveaux arrivants et peut se manifester lors de leur apprentissage d'une langue seconde (Amireault, 2007; Fine, 1994). Bhaba (1994, p.164), pour sa part, conçoit l'hybridité en tant que « *the existence of two contradictory knowledges (multiple beliefs) splits the ego (or the discourse) into two psychical attitudes, and forms of knowledge towards the external world.* » L'identité pouvant se décupler, un individu pourrait être porteur d'identités multiples – et ce, à un même moment dans sa vie. Ces identités étant imbriquées parallèlement chez l'humain, elles se réalisent selon les situations qui se présentent chez lui, selon la mobilisation requise. Devereux (cité par Taboada-Leonetti, 1990, p.46), à ce sujet, illustre ce phénomène en le dépeignant comme une « boîte à outils » : « chaque "outil" étant un élément identitaire que le sujet choisit en fonction de son adéquation à "l'opération" demandée, autrement dit, suivant la situation d'interaction dans laquelle il est. » Il a également été postulé par Omoniyi (2008) que les gens et les organisations possèdent plusieurs identités sur la base des rôles divers qu'ils sont en mesure de remplir ou encore de représenter dans les relations socioculturelles auxquelles ils participent.

Dans la littérature, l'identité se présente sous plusieurs formes, notamment identité personnelle, identité sociale, identité culturelle et identité ethnique. Taboada-Leonetti (1990, p.45) avance que l'identité personnelle l'est avant tout parce qu'elle « est elle-même façonnée par les traits de personnalité, qualités et défauts, que l'entourage attribut à l'enfant, puis à l'adulte, et qui sont intériorisées par le sujet; [...] ». L'identité est sociale chez Norton (1997, p.420) lorsqu'elle « *refers to the relationship between the individual and the larger social world, as mediated through institutions such as families, schools, workplaces, social services, and law court* » et elle ajoutera que l'identité, pour elle, réfère à la manière dont les gens comprennent leur relation avec le monde, comment cette relation est construite à travers le temps et l'espace, et comment ils comprennent leurs possibilités pour le futur. Selon Byram,

Gribkova et Starkey (2002), à chaque fois qu'une personne s'adresse à une autre, l'identité sociale est nécessairement impliquée à l'intérieur de cette interaction. Ils allèguent également qu'elle se développe chez tous les sujets en même temps que leurs valeurs, qu'ils en acquièrent de nouvelles à mesure qu'ils se joignent à de nouveaux groupes. Par ailleurs, la symbolique de ces identités, de ces valeurs, de ces croyances et comportements est solidement ancrée à l'intérieur d'eux-mêmes. De plus, ils prétendent que l'identité sociale est reliée à la culture et illustrent leurs propos avec l'exemple d'un Chinois, qui le deviendrait simplement en étant entouré d'autres Chinois, apprenant inconsciemment leurs croyances, leurs valeurs et leurs comportements.

Pour leur part, Dorais et Searles (2001, p.11) expliquent que l'identité ethnique s'affirme lorsqu'un groupe prend conscience de sa « position économique, politique et culturelle par rapport aux autres groupes de même type faisant partie du même état ». Meintel (1992, p.73) explique qu'elle « renvoie à la dimension subjective de l'ethnicité, au sentiment d'appartenance des individus à un groupe auquel leurs ancêtres, "réels ou symboliques" ont appartenu, ainsi qu'au sens d'unicité, d'unité et d'histoire et de devenir partagé d'une communauté ».

Pour ce qui est de l'identité culturelle, Dorais (2004, p.5), précise qu'elle « apparaît quand les porteurs d'une culture [...] entrent en interaction avec des personnes dont la culture est différente de la leur, même de façon extrêmement subtile. » Charaudeau (2005) complète cette assertion en ajoutant qu'elle « ...n'est pas une essence mais un processus de découverte de soi qui dépend d'une relation à l'autre, dans un contexte socio-historique donné et donc en perpétuel renouvellement ». Puis, Manço (2002) conclut que les identités ethnique et culturelle possèdent des liens plutôt serrés parce qu'elles sont ancrées l'une dans l'autre.

Pour les fins de la présente recherche, nous nous attardons plus spécifiquement à cette dimension culturelle de la notion de l'identité, car nous ne désirons pas évoquer de théories foncièrement et exclusivement reliées à la psychologie (identité personnelle), à la politique (identité ethnique) ou encore la sociologie (identité sociale). Le concept de culture tenant une place importante dans le cadre de ce travail, il nous semble alors particulièrement justifié de cibler l'identité culturelle. D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Borisovna Segura (2008), Ling Lai (2011) et Hanson (2011) traitent tous trois de l'influence manifeste du concept de l'identité culturelle dans l'apprentissage des langues, et ce, à différents degrés. À cet égard, Charaudeau (2005) résume l'idée générale en ces termes : « ...quand on enseigne une langue, qu'elle soit dite maternelle, seconde ou étrangère, on sait que son enseignement est inséparable de l'enseignement du substrat culturel qui s'y attache ». Conséquemment, nous tenterons de saisir cette forme précise de l'identité chez les participants de notre étude, apprenants de français langue seconde.

Il appert que les limites entre chacune de ces identités ne soient pas complètement hermétiques (Chaumier, 2005), car il est impossible d'établir de façon formelle ce qui appartient à l'une sans pour autant mobiliser les caractéristiques d'une autre, car « certains traits de personnalité peuvent en effet jouer le rôle d'attributs sociaux mobilisant l'ensemble de l'identité sociale et permettant l'identification à un groupe social défini par ces mêmes attributs. » (Taboada-Leonetti, 1990, p.45) Qu'ils soient appelés traits, référents, marqueurs ou indicateurs, ils définissent l'unité d'appartenance des diverses formes de l'identité. Selon les circonstances, ils se modifieront, s'intensifieront ou s'atténueront au gré des situations personnelles de l'individu, de ses interactions, des engagements qu'il prendra, tout en ayant constamment les faits historiques relatant l'évolution de son peuple en arrière-plan. (Cohen-Emerique, 1995). Par exemple, dans sa construction identitaire, l'individu fera intervenir des jalons familiaux, sociétaux, culturels et historiques, repères qui

touchent de près ou de loin les domaines de l'affectivité, de la culture et du temporel (Erikson, 1972).

En somme, bien qu'elle résulte d'une représentation de soi, l'identité, telle qu'elle a été décrite précédemment, se trouve fortement reliée à l'Autre (le terme « autre » débutant avec une lettre majuscule sera considéré dans ce travail comme « entité »), qui occupe une place prépondérante dans son élaboration. En ce sens, il s'opère un processus relationnel constant dans son développement. En effet, l'Autre permet à l'individu de se situer par rapport à qui il est, à ses valeurs, à ses représentations. Par ses ressemblances et ses différences avec l'Autre, il redéfinit sans cesse son identité.

Pour les besoins de cette étude, nous retiendrons la définition du terme *culture* que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) a donnée lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles de Mexico en 1982, vu l'importance de la portée des actions de cet organisme et le côté général de sa description de l'expression *culture* :

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (p.1)

Nous ne pourrions cependant passer sous silence la définition qu'en donne Camilleri (1985), auteur fécond du domaine de la psychologie culturelle et dont les travaux ont abondamment servi dans l'élaboration du présent mémoire, qui traduit limpide le lien qui s'impose entre les concepts traités dans le cadre de cette recherche.

La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de

ces stimuli, des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (p.13)

Essentiellement, l'identité est dynamique, active et bien sûr, relative aux mouvements de migration dans le cas qui nous occupe, l'immigration étant un contexte susceptible de provoquer des remous dans l'identité des individus, qui entrent en contact avec une nouvelle culture et une nouvelle langue. Le processus de construction identitaire lui-même évolue sans cesse selon les étapes vécues par le sujet, tout au long de sa vie.

2.2 Rapport entre langue et identité culturelle

Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons la définition de la langue offerte par Saussure (1916), qui définit la faculté de langage tel un produit social, le langage présentant conjointement un « côté individuel et un côté social » (p.24) Puis, plus récemment, Legendre (2005, p.825) ajoutait qu'elle est un « système [...] par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, virtuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement ». Bien que plus de cent ans séparent ces définitions, elles sont de toute évidence engagées dans une même direction; elles véhiculent toutes deux l'importance de la société comme cadre d'utilisation de la langue.

La langue, son apprentissage et son lien avec l'identité occupent une place centrale dans cette étude. D'abord, plusieurs auteurs soutiennent que la langue joue effectivement un rôle décisif dans la constitution de l'identité de l'être. Par exemple, Bernard (1994, p.161) précise que « Le "je" interne et le monde extérieur [...] se construisent et se réalisent par le langage », puis poursuit en soutenant que la réalisation de l'individu, sa faculté de comprendre ce qui s'inscrit dans le réel ainsi que les « représentations symboliques » y étant liées relèvent de la langue première,

cette dernière consentant à l'élaboration de notre subjectivité, car « le « je » et la réalité du monde se construisent dans l'univers linguistique ». Pour sa part, Blanchet (2007, p.23) soutient que la langue, à la manière des autres référents du processus identitaire, « est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel. » Il ajoute ensuite que les fonctions linguistiques demeurent à la base de la fonction identitaire, car elles font souscrire le locuteur à des systèmes d'échanges communicatifs.

Toujours dans le même ordre d'idées, Beacco (2005) poursuit en précisant que la langue première peut se révéler être une façon de se reconnaître, car par sa « filiation génétique », elle préserve l'héritage identitaire de façon directe. Billiez (1985, p.101) partage pratiquement exactement la même vision en comparant la langue maternelle à « la trace des racines », « le sang » et admet le besoin manifeste de la léguer à notre descendance. Les participants de sa recherche ont tous démontré une « déclaration d'allégeance » (p.99) envers leur langue première, ce qui la pousse à conclure que cette dernière revêt forcément une « fonction symbolique fondamentale ». Byram (2006) abonde dans le même sens en soutenant que les langues sont effectivement des emblèmes identitaires, qu'elles sont employées par les énonciateurs pour exprimer leur subjectivité. Puis, Norton Peirce (1995) ajoute que la langue est constitutive *de* et constituée *par* l'identité sociale de l'apprenant de langue. Elle continue en ajoutant que c'est à travers le langage qu'une personne négocie son sentiment d'être, à plusieurs endroits et points dans le temps. Beacco (2005, p.14) avance même qu'il va de soi que la langue soit un mode d'identification, car « [...] dans bien des États européens, le même « processus d'identification par une langue » est à l'œuvre dans les dispositifs administratifs et juridiques qui définissent l'accès à la nationalité des résidents étrangers [...] ». Puis, à propos de la constitution de l'identité d'une communauté, Charaudeau (2001, p.342) précise qu' « Il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la

cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche. » Certaines études empiriques ont d'ailleurs fait ressortir le lien entre langue et identité dont celle d'Amireault (2007, p.380), qui statue que « les représentations exprimées envers la langue maternelle semblent primordiales pour définir l'identité culturelle des immigrants ».

L'identité se définit et se redéfinit sous l'emprise d'une mouvance continuelle, et entre autres lors de l'apprentissage d'une langue seconde, comme le dénote Norton Peirce (1995, p.18) :

« The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. »

Cette citation de l'anthropologue Chase Hensel, cité dans Dorais (2004, p.3), explique le lien entre la langue et l'identité :

L'identité n'est pas une qualité statique, mais un processus dynamique qui ne se manifeste que quand il est mis en acte. La mise en acte de l'identité peut être définie comme la façon dont nous nous comportons afin de montrer qui nous sommes lorsque nous entrons en interaction avec les éléments humains et non humains de notre environnement. C'est aussi la manière dont les gens et les choses réagissent à notre comportement. Le discours langagier joue un rôle fondamental dans cette mise en acte, à cause de sa fluidité et de son fonctionnement en temps réel qui permettent à l'individu de réagir immédiatement aux stimuli du milieu.

L'identité est donc devenu un concept multidisciplinaire et interprété à l'aide de théories variées, la langue campant cependant toujours un rôle central dans son élaboration (Joseph, 2004). Pellegrino (2005, p.4) énonce également l'influence du langage dans la création et le développement de l'image de soi-même, qui, par conséquent, conduit à l'expression de sa personnalité propre : « *With imperfect command of a new language, learners' ability to reveal their true thoughts and identity becomes severely impaired* ».

En ce qui concerne la manière dont la langue semble investie de la notion de culture, on recense, chez plusieurs scientifiques, cette trame de fond commune lorsque vient le temps de cerner le sens dudit concept.

Lorsque nous évoquons l'apport de la culture dans la notion de langue, nous pensons notamment à Blanchet (2007, p.21), qui communique l'idée de la langue indissociable de la culture : « En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. »

En plus des liens existant entre la langue et la culture, la langue et l'identité semblent également fortement reliées réciproquement. Selon Gudykunst et Schmidt (1988), la langue influencerait la formation de l'identité, et cette dernière influencerait également l'utilisation de la langue et les attitudes exprimées envers cette langue. Il faut alors voir le lien entre langue et identité que pose Charaudeau (2001), qu'il caractérise comme épineux, dû au fait qu'il n'est pas que question « [...] de la langue mais aussi de son usage. Peut-être faut-il dissocier langue et culture, et associer discours (usages) et culture. Sinon, comment expliquer que les cultures française, québécoise, belge, [...] ne sont pas identiques malgré l'emploi d'une même langue? » (p.342) Pour ce chercheur, la langue n'est cependant rien sans le langage, car « l'identité linguistique » doit être distinguée de « l'identité discursive » (p.343). Ce qui signifie que les spécificités de la grammaire d'une langue ne sont pas des marqueurs culturels. Il s'agit plutôt des façons dont les gens de chaque communauté ont de s'exprimer et de manier les mots, qu'il traduit par « la pensée/le discours ». Forcément, le lien entre langue et discours ne reflète pas une correspondance parfaite. Bourdieu (1982, p.20) partage le même avis lorsqu'il explique que la parole ne doit pas être vue seulement comme un trait de langage. Elle incarne le vecteur de « la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures. » Abdallah-Preteille (1991) se range du même côté :

La thèse d'un lien profond entre la langue et les traits d'une culture a longtemps prévalu, mais est, de nos jours, devenue caduque sous la pression de l'évolution de la linguistique et de l'anthropologie. [...] il nous faut convenir qu'à l'heure actuelle les cultures et le linguistique doivent être considérés comme deux champs distincts. Ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens. (p.307)

À propos de l'apprentissage d'une autre langue, elle précise d'ailleurs que l'obstacle n'est pas dans l'acquisition linguistique des diverses codifications linguistiques, « mais dans l'acquisition de la compétence culturelle correspondante ainsi que dans l'apprentissage des usages sociaux liés aux différents parlars et discours. » (p.306) Nous verrons plus loin une recension des écrits plus détaillée concernant les compétences interculturelles, traitées par plusieurs chercheurs (Blanchet, 2007; Byram, 2006; Chaumier, 2005; Lussier, 2009; Coste, Moore et Zarate, 2009; Zarate, 2003a).

Pavlenko, qui a fréquemment orienté ses recherches chez les apprenants de langue seconde adultes (*late bilingualism*), explique ensuite que l'habileté à s'exprimer « *cannot be captured by the dominant second language (SLA) constructs of fluency and proficiency, because it involves something that goes far beyond lexical richness or speedy lexical retrieval, namely, the skill of selecting the word, the expression, the perspective that fits the new circumstances best* » (2011, p.7). En d'autres mots, l'énonciateur doit adopter une nouvelle façon de voir et percevoir. Éventuellement, cette nouvelle langue deviendra non pas seulement « extérieure », mais aussi la langue du discours intérieur (cognition) ainsi que celle de la communication avec soi-même. Selon Pavlenko (1997), avec le temps, les apprenants de langue seconde évoluent de l'association des mots à la médiation des concepts : « *As a learner becomes more proficient in the second language, direct links from the second language store to conceptual memory are established* » (p.80). Les travaux de

Pavlenko permettent donc d'établir une corrélation positive entre la langue et l'identité culturelle.

2.3 Conflit identitaire et stratégies

Le but du présent travail étant d'établir la prégnance du lien entre la langue et l'identité des apprenants de français langue seconde en situation de migration récente, il va de soi qu'il faille également aborder le conflit identitaire vécu par plusieurs lorsqu'ils foulent le sol québécois. Ayant précédemment vu le lien qui s'impose entre la langue et l'identité, voyons maintenant dans quelle mesure les nouveaux arrivants doivent conjuguer leurs coordonnées culturelles avec les exigences linguistiques de la terre d'accueil québécoise, croisée de cultures confluentes. Selon Benadiba (2001), conflits, contradictions, cassures se succèdent dans l'élaboration de la nouvelle structuration identitaire de ces gens nouvellement arrivés. Diminescu (2005) n'est pas aussi alarmiste et nuance un peu la situation migratoire des nouveaux arrivants :

Dans son schéma analytique minimal, son saisissement sociologique se résume à l'image d'une permanente rupture des lieux qui rattache l'individu à son milieu d'origine ainsi que la confrontation avec un monde de pensée et de vie autre. [...] Or, il nous semble que cette manière de concevoir les déplacements des personnes est une simplification historiquement et sociologiquement abusive. Ces concepts tiennent difficilement dans un monde atteint par une mobilité généralisée et par une complexification sans précédent de la communication. La fracture générique entre migrant, étranger, immigrant, nomade et même sédentaire tend à s'estomper.

Benadiba avance que les problèmes identitaires « [...] ne constituent pas, par eux-mêmes, des états morbides; mais ils peuvent représenter des moments évolutifs en rapport avec une dépersonnalisation destructurante. » (p. 108) Toujours selon ce même chercheur, la contradiction entre les deux systèmes linguistiques revêt une importance fondamentale dans l'examen de son identité, « étant donné l'importance de la relation aux langues, comme matérialité du symbolique, dans la structuration de l'identité » (p. 108). Il aborde également le phénomène de contradiction - qu'il

nomme « leurre » (p.110) – de certains immigrants qui, à la fois désirent s'intégrer avec succès dans leur nouveau pays et souhaitent secrètement regagner leur terre ancestrale. À propos de l'apprentissage de la langue, ces nouveaux apprenants de langue française peuvent également vivre des sentiments allant de la marginalisation à l'introversion, en passant par une sensibilité au rejet, tout en percevant le processus d'intégration comme une attaque envers leur identité première (Cervatiuc, 2009).

Afin de tenter de remédier à la situation conflictuelle que tous ces sentiments peuvent provoquer lors de l'arrivée en sol québécois, plusieurs de ces immigrants, dont certains proviennent de cultures diamétralement opposées, feront appel à des moyens divers pour tenter de minimiser l'impact de cette migration sur la « 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. » (Cohen-Emerique, 2005, p. 174) Dans ses travaux exhaustifs sur le sujet, Camilleri (1990) décrit ces moyens en ces termes :

Des conduites ont été repérées sur la base de leur répétition, auxquelles nous croyons pouvoir raisonnablement attribuer une orientation intentionnelle (non nécessairement consciente) : manier la contradiction objective de telle façon qu'elle n'engendre pas, ou le moins possible, le conflit subjectif, la rupture de l'unité identitaire suffisante pour avoir l'impression de vivre normalement. Aussi méritent-elles l'appellation devenue habituelle de "stratégies". (p. 95)

En fait, Camilleri (1990) n'envisage le concept identitaire qu'à travers les stratégies, et il exprime cette idée en l'illustrant par ces propos : les gens, individuellement et collectivement, ont la possibilité de choisir eux-mêmes les communautés auxquelles ils désirent appartenir puis se rapporter, ainsi que de déterminer une partie de la description et la signification de leur être. Certains apprenants de langue seconde tenteront d'évoluer à travers leurs apprentissages de la langue malgré une instabilité identitaire, et « C'est la gestion stratégique du déséquilibre qui reste l'enjeu [...] » (Coste, Moore et Zarate, 2009, p.19), qui fera office de stratégie dans ce cas particulier. Cervatiuc (2009) a mené des entrevues

auprès de récents immigrants au Canada, apprenants de langue anglaise, dans lesquelles il recense une tendance, pour ces participants, à élaborer et utiliser des stratégies de construction identitaire afin de persévérer dans leurs efforts d'amélioration de leurs compétences dans la langue seconde. L'une d'entre elles constitue plus particulièrement une méthode d'auto-encouragement. Il s'agit pour eux de comparer leur niveau de compétence de la langue à celui qu'ils détenaient auparavant, au lieu de constamment se comparer aux locuteurs natifs et ainsi risquer de générer un découragement. L'auteur de la recherche estime que cette stratégie représente un premier pas dans le processus de formation d'une nouvelle identité culturelle et linguistique. Une seconde stratégie imaginée par ces mêmes Canadiens d'adoption est de construire une identité hybride, qui combine des éléments de leur culture d'origine ainsi que d'autres de leur pays d'accueil : « *Most participants defined their current cultural identity as a hybrid concept, using a hyphenated construction (i.e., Canadian-Venezuelan).* » (p.264) Nous entendons par culture d'origine la définition suivante, tirée de Vasquez (1990, p. 150) : « [...] cet ensemble de normes, croyances, représentations de soi et pratiques qu'un vaste groupe d'individus [...] revendique comme siennes. » Également, une étude réalisée en contexte québécois fait état du développement d'une identité hybride chez de nouveaux arrivants en apprentissage du français (Amireault, 2007). Ces apprenants tentaient, tout comme ceux de Cervatiuc (2009), d'harmoniser leur culture originelle avec leur culture d'accueil de façon à conserver les éléments de la première qu'ils jugeaient essentiels et à s'appropriier les repères culturels québécois qu'ils considéraient importants pour leur intégration, dont l'apprentissage de la langue française. À l'intérieur de la présente étude, nous tenterons également d'examiner l'existence de ce rapport identitaire hybride chez nos participants, apprenants de langue française en contexte montréalais et détermineront notamment si les participants à notre étude démontreront ce même type de stratégies.

Dans le même ordre d'idées, Chen (2010) a inventorié deux catégories de stratégies de négociation d'identité suite aux entretiens qu'il a menés auprès d'un étudiant apprenant l'anglais langue seconde à travers les différentes communautés scolaires qu'il a connues; la première relève de la conformité et la seconde, de la contestation : « *The former was defined as the individual enacted his/her identities recognized in the community, while the latter referred to cases when the individual actively or passively resisted the identities recognized in the community and made claims for different identities.* » (p. 167) Kastarsztein (1990) identifie pour sa part les deux angles stratégiques de l'individu nouvellement arrivé dans une communauté : « appartenance et spécificité (ou singularité) » (p.32), qui rejoignent les idées de Chen (2010). Le premier angle concerne l'apprenant qui désire « résoudre les conflits identitaires au profit du système social dominant » (p.36) en usant de stratégies à caractère de « similarisation », puis le deuxième évoque celui qui ressent « que toutes ses conduites ne sont que le fruit d'une répétition, d'une moyennisation » (p.37) et applique des objectifs de distinction, histoire de revendiquer une position unique à l'intérieur du nouveau groupe. Malewska-Peyre (1990), à la suite de ses recherches sur les crises d'identité, a généré trois catégories de stratégies : intérieures, extérieures puis intermédiaires. La première inclut les dispositifs émanant de la psychologie dans l'optique de se dérober au mal. La seconde implique des mécanismes qui ne sont pas conduits envers la personne même, mais bien vers l'extérieur, et qui engagent une modification du réel. La troisième se compose de l'investigation en vue de trouver des affinités avec le parti dominant, mais sans toutefois renier sa dissemblance. Taboada-Leonetti (1990) explique que les événements qui se présentent aux locuteurs se transforment au gré du temps et impliquent de multiples « enjeux » (p.49); « Il faut donc comprendre qu'un même acteur puisse faire appel à différents types de stratégie identitaire, successivement dans le temps, ou synchroniquement en fonction de l'enjeu qui est en cause. » En résumé, tel le phénomène de construction identitaire, les stratégies sont dynamiques, de par la possibilité de l'individu à les utiliser selon les besoins ressentis, parfois

consciemment, parfois pas. Elles sont une réponse à l'identité qui se voit menacée à l'intérieur de l'exigeant processus d'adaptation et qui génère une remise en question chez le sujet.

2.4 Représentations et compétences interculturelles

On ne peut passer outre le domaine des représentations, définies par Zarate (2003b) tels des schèmes mentaux déterminant l'image que l'on se fait des autres et de leur culture, et qui sont intimement liées au processus d'acquisition d'une nouvelle langue. Castellotti et Moore (2002) expliquent que l'apprentissage d'une langue se déroule dans des contextes variés, entre autres lorsque l'apprenant interagit avec les autres individus qui l'entourent. Celui-ci s'élabore des représentations de l'espace entre la structure de sa langue première et celle de la langue seconde, représentations qui sont ultimement reliées à des stratégies d'apprentissage : « Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière » (p. 9). Toujours selon ces deux auteures, il est possible de dévoiler leur existence de façon verbale, ainsi que de révéler leur développement et progression, notamment parce qu'elles se transforment. Elles sont liées solidement au système d'acquisition, qu'elles peuvent par ailleurs solidifier ou encore ralentir, sont produites par l'apprenant à partir de l'environnement qu'il connaît et fournissent une base pour celui qui veut établir un rapport de ressemblance et une base d'évaluation. Les auteures poursuivent en soulignant que des études antérieures (Perrefort, 1997 et Muller, 1998) attribuent une solide correspondance entre le portrait que se fait l'individu d'un pays et « les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. » (p. 11)

Les immigrants adultes, ayant vécu plusieurs années dans leur culture d'origine, possèdent déjà une identité reliée à leur culture d'origine lors de leur arrivée au Québec. À ce moment précis, ils sont mis en présence d'un univers qui leur présente une réalité différente, exprimée de surcroît dans une langue autre et qui peut conférer à l'expérience transitoire un caractère parfois complexe, dépendamment des efforts à consentir dans l'intégration linguistique à la société d'accueil. Cette réalité interculturelle, à laquelle sont confrontés ces individus, mène à la dualité identitaire.

À ce sujet, Amireault (2007) allègue que :

Les représentations, qui s'établissent à travers la langue parlée par un groupe, assurent une fonction d'identité. Elles permettent une construction de la réalité à des fins sociales et identitaires puisqu'elles sont nécessaires autant pour exprimer son identité en tant que groupe que pour caractériser le groupe tel qu'il sera perçu de l'extérieur. (p.38)

Boissonneault (1996) ajoute que les actes de langage d'une personne découlent de la perception que celle-ci se crée des individus de sa propre communauté linguistique ainsi que des individus qui constituent les autres, puis de la perception que cette même personne possède envers sa capacité à s'exprimer dans une langue selon les circonstances dans lesquelles elle est appelée à recourir à ses capacités. En lien avec ce qu'invoque Abdallah-Preteuille (1991), la difficulté que présente l'apprentissage d'une langue ne tient pas strictement au décodage des traits linguistiques, mais bien à la conscientisation et l'intériorisation de l'autre culture.

Lussier (2009) déclare que les représentations culturelles sont instituées à même la pensée et se cultivent chez l'individu dans les rapports avec ses semblables, puis évoque l'importance d'intervenir dans l'éducation des futurs enseignants afin qu'ils soient aptes à intégrer « la dimension "culture" à la dimension "langue" » (p.2) dans les enseignements qu'ils prodigueront. Nous poursuivons avec cette citation de Castellotti et Moore (2002) qui fait figure de résumé du concept :

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. (p. 21)

Tel Lussier (2009), elles estiment également que les domaines pédagogique et linguistique auraient avantage à considérer les représentations comme partie intégrante du processus d'acquisition du langage, tout en réclamant des dispositions de la part des intervenants du monde de l'enseignement pour la promotion d'approches directement liées aux représentations des apprenants.

Abordons à présent la notion de compétence interculturelle, que nous n'avons précédemment qu'effleurée avec Abdallah-Preceille (1991). Làzàr (2005) la définit comme la capacité à communiquer de façon efficace dans des situations interculturelles et à instituer des relations appropriées dans des circonstances culturelles diverses. Plusieurs auteurs revendiquent le caractère fondamental de cet enseignement interculturel (Byram, Gribkova et Starkey, 2002; Lussier, 2009; Zarate, 2003a); les enseignants devraient, à l'intérieur de leur définition de tâches, s'investir dans l'enseignement des habiletés, des attitudes et du développement des connaissances liées à l'autre culture autant que dans celui des connaissances théoriques du langage à proprement parler. Ils avancent que l'enseignement des langues, combiné à une dimension interculturelle, continue d'aider les apprenants à acquérir les compétences linguistiques propres à la communication ainsi que « *their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality* » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p.10). Selon ces auteurs, les buts visés par la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues impliquent l'apprentissage par l'élève de la relation entre sa culture et celle de l'Autre, une préparation avant l'interaction avec des gens provenant d'autres

cultures, une habilitation à comprendre et à accepter ces gens en tant qu'individus possédant des opinions, valeurs et comportements distincts des leurs et finalement, une aide pour voir des possibilités d'enrichissement à l'intérieur de ces interactions.

Zarate (2003a) invoque même la crédibilité immédiate que remporte la science de l'enseignement « en misant sur l'explicitation des relations symboliques que les langues et les cultures entretiennent entre elles » (p.3). Puis, dans cette même étude, elle reprend les compétences qu'elle et Byram (1996) ont développées à propos de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues :

Le savoir-être est défini comme étant indépendant des contenus d'une langue étrangère donnée, mais ne peut être développé que dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise. Le savoir-apprendre est indépendant de l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, mais il est le produit de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. Les savoirs sont dépendants de l'apprentissage d'une langue et d'un contexte d'utilisation donnés et ne comportent pas de dimension transversale. Les savoir-faire sont dépendants de l'apprentissage d'une langue donnée et ne peuvent être directement réinvestis dans l'apprentissage d'une autre langue. (p. 18).

Puis, Blanchet (2007) évoque l'intérêt qui réside dans le dialogue entre deux locuteurs ne partageant pas les mêmes « schèmes culturels » alors qu'ils conversent pourtant dans la même langue; il s'agit ici de « prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs » (p. 21) en adoptant l'approche interculturelle comme méthode de transmission des connaissances dans les milieux scolaires. Chez cet auteur, le concept d'interculturalité engage le croisement entre les cultures (et forcément entre les langues) plutôt que la simple superposition de celles-ci. Beacco (2005) abonde dans le même sens en ajoutant que l'enseignement des langues est nécessairement un terrain fertile pour l'éducation à l'altérité, notion qui, selon Zarate (2003a), est cette association dans laquelle les participants n'ont pas de rang précis, où ils peuvent exécuter la fonction d'un autre et diversifier leur positionnement à tout moment.

Terminons cette partie sur l'enseignement de la dimension interculturelle en réitérant ses principes de base : elle suggère une vision de l'enseignement des langues qui va au-delà du concept d'apprentissage d'une langue en simples termes de connaissances linguistiques et d'informations factuelles à propos du pays où cette langue est parlée. La compétence interculturelle permet à l'apprenant d'interagir avec des individus possédant des antécédents socioculturels différents, des identités multiples et des particularités spécifiques (Byram, Gribkova et Starkey, 2002).

Ce chapitre a permis d'exposer les assises théoriques des concepts sous-jacents à cette étude, qui se propose de chercher à comprendre le processus de reconstruction identitaire s'effectuant chez les nouveaux immigrants au Québec apprenants de langue française. Le chapitre suivant s'attarde à l'approche méthodologique préconisée afin de répondre à l'objectif de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODE

L'objectif général du présent travail est de chercher à comprendre le processus de reconstruction identitaire qui s'effectue chez les nouveaux arrivants en décrivant les diverses stratégies identitaires employées par ceux-ci pour tenter d'interpréter comment ils composent avec leur différence, toujours en lien avec leur apprentissage de la langue française. Nous exposerons dans ce chapitre la méthode utilisée en vue d'obtenir l'information pouvant répondre à notre question de recherche, soit : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil? Ainsi, nous décrirons dans cette partie les participants qui ont participé à cette étude, les instruments qui guident notre collecte de données, les limites que présente notre recherche, puis suivront les procédés de transcription et d'analyse des données.

3.1 Présentation de la recherche

Considérant le peu de recherches effectuées sur la construction identitaire des immigrants québécois apprenants de français langue seconde, nous croyions opportun de mener une recherche dont l'approche est qualitative, car « au lieu de concevoir la réalité comme uniforme, la recherche qualitative la considère comme changeante; au lieu de chercher à en diminuer la variété, elle cherche plutôt à en démontrer la diversité; au lieu de rechercher le plus petit dénominateur commun, elle est à la recherche de la multiplicité » (Deslauriers, 1991, p.19) et de nature exploratoire, « qui permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations » (Poupart et al., 1997, p.88). Poisson (1983) abonde dans le même sens et ajoute que le chercheur, dans ce type de recherche, « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (p.371). Anadón et Guillemette (2007, p.29)

précisent davantage en déclarant la recherche qualitative « orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain ». Nous estimons qu'il s'agit de la meilleure façon de répondre à la question de recherche qui sous-tend notre travail : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

3.2 Participants

Les participants de cette étude sont des adultes d'origines culturelles diverses ayant récemment immigré au Québec et suivant un cours de français langue seconde dans la région de Montréal. Il s'agit d'un protocole d'échantillonnage de convenance, puisque nous avons choisi des personnes qui se proposaient motivées et disponibles afin de faire partie de l'étude. Notre échantillon est composé de treize individus, douze femmes et un homme, inscrits à des cours de français au niveau intermédiaire ou avancé. La raison en est fort simple, nous souhaitons qu'ils soient en mesure de comprendre et d'articuler convenablement leurs pensées dans un français clair, nous permettant ainsi de nous constituer un recueil de données intelligibles et de dégager des conclusions explicites. Le tableau 3.1 expose les principales caractéristiques de ces participants.

Tableau 3.1
Portrait des participants

Pseudonymes	Âge	Sexe	Langue maternelle	Pays d'origine	Arrivée au Québec
Irina	42	F	russe	Russie	février 2010
Tamara	32	F	russe et hébreu	Russie	mars 2011
Samira	37	F	arabe	Syrie	février 2010
Alina	37	F	russe et roumain	Moldavie	juin 2012
Zsuzsanna	33	F	hongrois	Hongrie	décembre 2006
Evgenia	31	F	russe	Kirghizistan	août 2011
Amelia	34	F	russe	Russie	octobre 2010
Madalena	35	F	espagnol	Mexique	décembre 2008
Marinela	36	F	russe	Moldavie	septembre 2009
Mikhaïl	25	M	russe	Moldavie	août 2011
Parvaneh	31	F	perse	Iran	juillet 2012
Shiraz	35	F	perse	Iran	décembre 2009
Ivanna	30	F	russe	Kirghizistan	août 2010

Le processus de recrutement des participants s'est d'abord effectué par le biais des classes de francisation affiliées à une université montréalaise. Nous avons pris contact avec une professeure, qui nous a ouvert les portes de deux de ses classes d'étudiants. Nous sommes allée les rencontrer, leur avons présenté notre projet, puis reçu l'appui de plusieurs d'entre eux. Nous y avons recruté près de la moitié des répondants. Puis, nous avons établi des contacts avec des gens œuvrant au Carrefour jeunesse emploi Notre-Dame-de-Grâce, arrondissement de la Ville de Montréal où une personne sur deux est née à l'extérieur du Canada et où 41% de la population est constitué de personnes faisant partie des minorités visibles (Portail de la Ville de

Montréal, 2011). Nous avons eu l'opportunité de présenter notre projet devant un groupe d'une vingtaine d'étudiants, puis quelques-uns ont accepté de participer à l'entrevue. Nous avons préalablement dû rencontrer divers intervenants du carrefour afin de les rassurer quant au caractère inoffensif des questions allant être posées aux participants potentiels.

Bien évidemment, pour respecter l'anonymat de nos participants, aucun renseignement pouvant mener à l'identification de personnes ne sera divulgué. Nous assurerons ainsi la confidentialité de tous. Par conséquent, nous aurons recours à des pseudonymes.

3.3 Instruments d'enquête

3.3.1 Choix de l'instrument

Pour les besoins de la présente étude, notre choix s'est porté sur l'entretien de recherche qualitatif. Selon Boutin (1997, p.3), ce dernier « est d'abord axé sur la collecte de données, non pas dans le but de guérir, d'aider ou de généraliser des résultats, mais plutôt de mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes [...] construisent le monde qui les entoure ». Tel que le souligne Daunais (1984, p.250), il demeure « la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée sur un sujet donné ». Plus spécifiquement, la présente recherche fait usage de l'entrevue individuelle semi-dirigée, ce qui nous permettra d'obtenir des informations qui ne sont pas observables directement. Contrairement à un questionnaire qui ne permet pas de recueillir des précisions sur des réponses vagues d'un participant, l'entrevue semi-dirigée est interactive et ouvre la voie aux ajouts d'informations additionnelles. Nous avons choisi ce type particulier d'entretien puisqu'il nous permet d'établir, à l'avance, le schéma et les questions principales de l'entrevue à l'aide des thèmes en lien avec le cadre théorique de la recherche. De cette façon, « une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si

l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 133) Par ailleurs, il s'agit d'une situation d'échange qui est flexible. Par exemple, un participant peut aborder un thème qui sera éventuellement traité dans une question ultérieure. L'intervieweur continuera alors l'entrevue en ce sens et adaptera la structure de l'entrevue selon les propos de l'intervieweur. Les questions dirigent les participants vers la direction à prendre, ainsi, elles laissent une certaine marge de manœuvre aux participants afin qu'ils puissent répondre avec une certaine liberté.

3.3.2 Description de l'instrument d'enquête

Les questions d'entrevue, préparées à l'avance, découlent de questionnaires déjà existants (Amireault, 2007; Boissonneault, 1996; Cerviatuc, 2009; Pelletier, 2010) ainsi que de questions originales, ces dernières ayant été préalablement validées par un comité de lecture. Plus précisément, notre questionnaire d'entrevue (Appendice D) répertorie 44 questions à l'intérieur de six sections : Identité, Langue, Culture, Conflit identitaire, Stratégie identitaire, Représentation. Ces sections renvoient notamment aux concepts précédemment élaborés dans le cadre théorique, concepts essentiels pour répondre à la question de recherche. Nous privilégions les questions ouvertes, car selon Boutin (1997, p.119), elle « permettent à la personne interrogée de répondre elle-même dans ses mots, ne suggèrent pas de réponses [...], évitent l'effet des cadres préétablis ».

3.3.3 Matériel

En ce qui concerne le matériel nécessaire, puisqu'il s'agissait d'entrevues semi-dirigées, nous n'avons eu besoin que de la liste de questions, d'un enregistreur numérique, de feuilles et d'un stylo pour prendre des notes, le cas échéant.

3.3.4 Validation de l'instrument d'enquête

L'instrument d'enquête a été auparavant soumis à un comité de lecture afin d'être validé. Chacun des deux lecteurs du comité a donc pu prendre connaissance de l'ensemble des questions de l'entrevue, et a formulé des commentaires (ajouts, modifications) permettant de valider notre instrument d'enquête. Nous précisons que nous n'avons pas eu recours à des entrevues pilotes puisque nous savions que toutes les entrevues devraient être modifiées minimalement pour les fins de compréhension, selon le niveau de connaissance du français de chacun des participants.

3.4 Dérroulement de l'entrevue

Avant de débiter l'entrevue, les participants ont dû lire et signer le formulaire d'information et de consentement (Appendice B). À ce moment, ils se sont vus expliquer les objectifs de l'étude et de la rencontre. Tel que le suggère Boutin (1997), un résumé du projet doit être préparé à l'avance et présenté aux interviewés, simplement à titre de bref rappel, au besoin. Nous étions alors disponible pour répondre à leurs questions. Nous avons précisé par ailleurs que les réponses fournies n'auront pas pour objectif l'évaluation de leurs connaissances ou leurs capacités à s'exprimer, mais simplement une meilleure compréhension d'un phénomène et que, conséquemment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions qui sont posées. Les participants ont aussi été informés qu'ils seraient enregistrés numériquement, et que leur approbation serait nécessaire pour la poursuite de la collecte de données effectuée à l'aide de ladite technologie.

Après cette première étape, ils ont été appelés à répondre à un premier questionnaire écrit (Appendice C), qui permet d'obtenir le portrait global de chaque participant. Celui-ci comporte notamment les informations à caractère démographique (âge, sexe, ethnicité, etc.) ainsi que d'autres éléments directement

reliés à l'étude en cours (date d'arrivée au Québec, langue première, familiarité avec d'autres langues, etc.).

Pendant l'entrevue, afin d'uniformiser le plus possible la collecte de données, l'intervieweur s'est fié à un protocole d'entrevue (Appendice A). Tel que le spécifie Poisson (1992, p.75) :

[...] il est possible que la discussion dévie sur des éléments non prévus dans le plan initial de l'entrevue. L'intervieweur doit alors décider s'il laisse la conversation obliquer ou s'il la ramène sur ce qui était planifié à l'avance. La décision de continuer ou de revenir aux points initialement planifiés appartient au chercheur seul qui doit, pour ainsi dire, toujours rester maître de la situation.

Boutin (1997, p.116) précise que « Lorsque l'entretien marque un point mort ou tire à sa fin, l'intervieweur profite de cette occasion pour effectuer un résumé sommaire des points abordés au cours de la rencontre. » Dans notre cas, nous avons procédé à la reformulation des énoncés des participants à la fin de chaque sujet abordé, puis nous les avons incité à poursuivre ou encore à rectifier si nécessaire. Également, s'il advenait qu'un participant manifeste une demande d'aide ou de soutien émotionnel, Boutin (1997, p.117) suggère de proposer « un suivi thérapeutique dans les cas où une telle démarche lui paraît indiquée ou nécessaire », ce que nous avons dû faire pour une participante qui en ressentait visiblement le besoin.

Boutin (1997, p.118) précise qu' « En aucun cas l'entretien ne doit se clore de façon abrupte, ce qui arrive trop souvent hélas! Une telle façon de procéder laisse souvent la personne interviewée avec un sentiment négatif ». Dans le cas qui nous occupe, nous avons proposé aux participants la possibilité de nous recontacter d'ici quelques mois afin de consulter les résultats de nos recherches.

Nous nous sommes inspirés des étapes de la conduite de l'entretien de recherche proposé par le même auteur (1997, p.119) :

Tableau 3.2
Synthèse de la conduite de l'entretien de recherche

- a) La préparation de l'entretien
 - se renseigner sur les objectifs de la recherche, sur la situation personnelle et sociale de l'interviewé, sur le contexte dans lequel doit se dérouler la séance;
 - bien expliquer à l'interviewé le but de l'entretien;
 - lui assurer la confidentialité et l'anonymat;
 - le renseigner sur la durée de l'entretien;
 - se présenter soi-même comme non jugeant et empathique, démontrer une acceptation inconditionnelle².

- b) Le déroulement de l'entretien
 - s'assurer que l'entretien se déroule dans un climat et un contexte rassurants et confortables, en privé et à l'abri des interruptions;
 - porter attention aux éléments non verbaux qui se présentent au cours de l'entretien : contact visuel, geste, chaleur personnelle et empathie;
 - formuler des questions ouvertes;
 - utiliser le vocabulaire de l'interviewé;
 - démontrer de l'intérêt, de l'empathie en évitant les interruptions;
 - faire preuve de tolérance devant le silence et les hésitations.

- c) La conclusion
 - effectuer une synthèse des éléments recueillis et les soumettre à l'interviewé afin de vérifier si l'on a bien saisi ce qu'il a exprimé;
 - terminer les entretiens avec chaleur et en communiquant son appréciation.

² Ce dernier point était pris en compte dans le formulaire de consentement.

3.4.1 Calendrier de réalisation

Les entrevues se sont déroulées du 4 juillet 2012 au 14 novembre 2012. Nous avons rencontré les participants près de leur établissement d'enseignement du français respectif et à l'intérieur d'endroits jugés neutres, c'est-à-dire dans des établissements de restauration divers.

3.5 Transcription des entrevues

Les entrevues réalisées avec les treize participants sont de durées diverses, allant d'une quarantaine de minutes à une heure et trente minutes. Elles ont toutes été enregistrées à l'aide de l'application *Dictaphone* provenant d'un téléphone cellulaire de modèle *iPhone* d'Apple. Tremblay (1968, p.193) suggère l'enregistrement audio puisqu'il présente plusieurs avantages techniques : « Entre autres, il permet une transcription quasi parfaite des échanges et réduit au minimum les oublis et les biais. » Une seule entrevue n'a pu être utilisée aux fins de ce travail, puisque sans raison apparente, l'application n'a pas permis l'enregistrement des quarante premières minutes de l'entrevue. Nous avons alors décidé d'annuler celle-ci, les risques d'avoir oublié des éléments significatifs du discours de cette participante en tentant de se le remémorer étant trop importants. La durée totale de ces treize entretiens est d'exactly treize heures et vingt-cinq minutes. Il a été décidé de transcrire intégralement toutes les entrevues, mot à mot, avec les pauses, hésitations, erreurs grammaticales, sans toutefois faire l'utilisation d'un quelconque logiciel. Nous croyions les chances de s'approprier le corpus plus grandes en transcrivant nous-mêmes les données qu'en laissant un programme ou une tierce personne s'acquitter de cette tâche. L'étudiante-chercheuse a donc procédé à la transcription de tous les verbatim et de leur analyse. Lors de la transcription, un code de couleurs a été utilisé : différentes couleurs ont été attribuées à chacun des thèmes abordés à l'intérieur de l'entrevue. Par exemple, la section de l'entrevue où nous traitons des questions entourant le concept d'identité était rédigée en bleu (les questions en

caractère gras et italique, puis les sous-questions, s'il y a lieu, en bleu seulement). Ensuite viennent les questions de la section langue, celles-ci étant écrites en orange, et ainsi de suite pour toutes les autres sections. Nous croyions que cette étape était nécessaire afin de séparer visuellement et efficacement toutes les sections de l'entretien et qu'elle permettrait un repérage des éléments de réponse plus rapide lors de la relecture.

3.6 Méthode d'analyse des données

La toute première étape consistait à transcrire les données. Afin d'être en mesure de pouvoir récolter davantage de données de meilleure qualité lors d'entretiens ultérieurs, nous avons suivi la recommandation de Miles et Huberman (2003, p.101) qui suggèrent vivement

l'analyse en cours de recueil de données [...] Le chercheur peut alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, souvent de meilleure qualité. Ce peut être un moyen efficace pour corriger des défauts systématiques restés inaperçus.

Paillé et Mucchielli (2008) partagent le même avis, prétextant même que la validité s'en trouvera maximisée. Puis, après la transcription des données, nous avons procédé à l'analyse principale de notre corpus. Le type d'analyse que nous privilégions dans la présente recherche est la codification thématique (Aronson, 1994; Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2008), avec un système de codage en lien avec les concepts traités à l'intérieur du cadre théorique de notre étude. Paillé et Mucchielli (2008, p.176) soulignent qu'elle « est avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus ». Ainsi, elle consistait en la déconstruction (découpage des unités de sens) et la reconstruction des données (reconsidération des catégories ainsi que le raffinement des éléments qui y sont

contenus) dans le but de dégager un sens réel (Deslauriers, 1991). Tel que l'expliquent Paillé et Mucchielli (2008, p.162), l'analyse thématique :

a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. [...] La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de documenter l'importance de certains thèmes [...], donc de relever des récurrences, des regroupements, etc.

La technique utilisée pour la thématisation à la suite de la transcription des entretiens suivait des étapes préétablies. D'abord, Paillé et Mucchielli (2008, p.169) suggèrent plusieurs relectures du matériel avant d'entreprendre l'étape de la codification, ce qui inclut « diverses formes de marquage (surlignage, annotations informelles) dans le but de s'approprier, à un premier niveau, les éléments saillants du matériau ainsi qu'une vue d'ensemble de la totalité à analyser ».

Ensuite, l'étape d'attribution d'expressions au matériel colligé lors des entrevues respectait la logique de la *thématisation en continu* de ces mêmes auteurs, qui consiste en « l'attribution de thèmes [...] au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires divergents, etc. » (p.166) C'est d'ailleurs ce que suggère Boutin (1997, p.136) : « [...] il s'agit d'organiser des extraits en diverses *catégories*. Le chercheur tente par la suite de dégager des modèles et d'établir des liens entre les extraits qu'il se prépare à analyser plus en profondeur. Les liens ainsi établis entre les catégories prennent le nom de *thèmes*. »

Tel que le suggèrent Miles et Huberman (2003), il est vivement recommandé de relire la question de recherche fréquemment pour se remémorer ce qui est essentiel durant cette période. Cités dans ce même recueil, Lincoln et Guda (1985) suggèrent « l'échantillonnage discriminant » (p.136), qui consiste à ajouter les codes

thématiques « sous une forme provisoire à la liste de codes et on les teste sur l'ensemble suivant de notes transcrites [...] pour s'assurer de leur pertinence », technique que nous avons privilégiée. Puis, dans le cas où un code thématique devenait trop fréquent, nous avons créé des sous-codes plus précis. Par exemple, le code thématique « stratégie » était trop vague. Il a été donc scindé en trois sous-codes, soit : stratégie intérieure, stratégie extérieure et stratégie intermédiaire. Finalement, afin de déterminer la pertinence du choix d'un thème, nous nous sommes posé la question de thématisation suivante, tirée de Paillé et Mucchielli (2008, p.170), qui permet de déterminer avec précision la dénomination de la catégorie : « Compte tenu du cadre de la recherche et des questions posées, de quoi est-il question au juste dans l'extrait analysé? » Nous étions conscients que les thèmes pourraient se multiplier rapidement à mesure que nous lirions et analyserions le matériel. C'est pourquoi l'utilisation du *relevé de thèmes* (Paillé et Mucchielli, 2008) était nécessaire, afin de rassembler et consigner ceux-ci pour une analyse ultérieure simplifiée.

3.7 Limites de l'étude

3.7.1 Validité interne

Tel que l'énonce Boutin, Goyette et Lessard-Hébert (1995, p.45), « La validité soulève le problème de savoir si le chercheur observe vraiment ce qu'il pense observer [...] ». Puisque les gens qui ont pris part à cette recherche sont des apprenants de français regroupés selon leur niveau de maîtrise de la langue dans les classes de francisation, il appert que leurs capacités de productions orales sont considérées comme plutôt égales malgré certaines différences individuelles, ce qui confère à notre étude une certaine validité interne à propos des caractéristiques langagières des participants (Mackey et Gass, 2005).

En entrevue, cependant, il pouvait se produire ce que l'on appelle l'effet halo (Mackey et Gass, 2005), c'est-à-dire des participants qui essaient de « plaire » à

l'intervieweur en soumettant des réponses susceptibles d'être mieux acceptées, selon leur propre jugement du sujet à l'étude. C'est un phénomène qui était à surveiller lors de la prise de données, et qui pourrait effectivement affecter la validité interne de notre recherche.

En ce qui a trait à l'endroit déterminé pour la passation des entrevues, nous avons tenté de choisir un emplacement qui ne puisse pas affecter la teneur des réponses produites par les participants. Toujours selon Mackey et Gass (2005), les informations récoltées dans un environnement scolaire où il y a proximité des enseignants de langues peuvent différer de celles obtenues dans un endroit considéré neutre.

3.7.2 Validité externe

La recherche fait usage d'un protocole d'échantillonnage de convenance (Mackey et Gass, 2005), puisque nous avons mené notre enquête avec des apprenants qui se proposaient motivés et disponibles afin de faire partie de l'étude. Nous assumons qu'il est difficile d'attribuer un haut degré de validité externe suivant ce type de sélection de participants, la représentativité de la population étant plus ou moins forte, et la difficulté de transférabilité des résultats de ce type de recherche se situe dans le fait qu'elle « présuppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale » (Deslauriers, 1991, p.102). Nous avons également conscience des limites en lien avec le faible nombre de participants et les possibilités de généralisation, qui demeurent plutôt restreintes. Toutefois, afin de permettre une certaine évaluation de nos données par les lecteurs ou encore une réplique par d'éventuels chercheurs et ainsi être en mesure de généraliser les résultats de cette recherche à un autre contexte, la démarche initiale de collecte d'informations descriptives de chaque individu se verra être un outil intéressant. Ainsi, tel que nous le précisions précédemment, nous croyions non nécessaire la production d'une/des entrevue(s) pilote(s), puisque nous savions dès le départ que toutes les entrevues

devraient être modifiées minimalement pour les fins de compréhension des participants, selon le niveau de connaissance du français de chacun.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données issues des treize entretiens individuels auprès des participants à notre recherche. Celles-ci seront ensuite analysées dans le but de répondre à notre question de recherche, soit : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

La présentation des résultats s'effectuera par thèmes, ces derniers faisant également office de titres de sections à l'intérieur du questionnaire (identité, langue, culture, conflit identitaire, stratégies identitaires, représentations). Nous exposerons donc chacune des questions issues de ces concepts pour transmettre les réponses obtenues. Cette méthode permettra une meilleure structuration de notre analyse et en facilitera son interprétation dans le chapitre suivant. Nous combinerons des extraits des treize entretiens et nos données d'observation pour illustrer nos résultats. Il va de soi que si une question ne s'appliquait pas à un participant, la sous-question y étant rattachée n'a pas été posée. Par exemple, si un apprenant répondait « *Non* » à la question : « *Avez-vous plusieurs identités?* »; nous ne pouvions renchérir avec la question suivante « *Lesquelles?* ».

4.1 Identité

Cette première section, qui renferme dix questions, permet d'abord de mieux cerner l'état d'esprit de ces nouveaux arrivants en rapport avec leur identité ainsi que circonscrire le processus qui se manifeste lorsque cette identité est confrontée à l'apprentissage du français langue seconde.

1. a) Comment définissez-vous aujourd'hui votre identité culturelle? J'ai quelques choix à vous offrir : canadienne, québécoise, entre deux cultures, immigrante, ou autre.

Cette question a été bien comprise par tous les participants, car les choix de réponses ont été soigneusement prononcés par l'intervieweuse en pointant chacun des doigts de la main pour attribuer un choix de réponses. De cette manière, nous nous assurons qu'il n'y ait pas d'ambiguïtés et qu'ils ne choisissent qu'un seul énoncé comme élément de réponse.

La très grande majorité des répondants, soit dix sur treize, prétend se définir en tant qu'immigrant et quatre d'entre eux affirment que leur méconnaissance de la langue française est responsable de cette perception de leur identité. Madalena explique qu'elle ne s'est pas beaucoup intégrée à la société québécoise et se sent résolument immigrante, car elle ne possède aucun ami québécois. Samira avance même que c'est à cause de sa difficulté à s'exprimer en français si elle se sent toujours immigrante. Irina précise que selon les gens, elle se sent différente : « Pour mes... *relatives in Russia*, mes parents, mes amis, je suis canadienne. Pour les autres immigrants russes au Canada, je suis québécoise. Et pour moi-même, je sais pas, je me sens canadienne, un peu québécoise. Quand je communiqué avec les autres parents, je suis Québécoise ». Ivanna, pour sa part, se sent totalement immigrante dans tous les types de situation.

1. b) Est-ce que votre identité change selon le contexte et les gens avec qui vous vous trouvez?

Les réponses à cette question sont plutôt partagées; huit participants sur treize répondent par l'affirmative.

1. b) i. Pourquoi?

Parmi ceux qui ont répondu par la négative, certains prétendent ne pas avoir l'occasion de rencontrer d'autres gens à cause de leur emploi du temps. Par exemple, Irina indique ne pas sortir beaucoup de chez elle; elle se rend à ses cours de français, puis rentre directement à la maison par la suite. Elle n'a donc pas beaucoup de possibilités de côtoyer d'autres gens, dit-elle. Idem pour Ivanna, qui ne sort pratiquement jamais; elle va à l'école, va chercher ses enfants à la garderie, puis revient à la maison. Lorsqu'elle doit se rendre au marché, elle s'arrange pour ne pas avoir à questionner le commis outre mesure. Autrement, son mari l'accompagne et c'est lui qui transige avec le personnel du magasin en question.

Parmi les gens qui ont acquiescé, Amelia et Samira soutiennent que cela dépend des gens avec qui elles discutent. Par exemple, lorsqu'elle se retrouve en présence de Québécois, Amelia tente de se conformer à eux en copiant leur manière de parler : « Parce que quand je parle avec les Québécois, j'essaie d'être comme eux, de copier leur manière d'actionner, quand je suis avec mes amis de mon pays, c'est toujours une autre façon ». Plusieurs partagent cet avis, et Zsuzsanna précise que, faisant partie d'un groupe d'intégration en français, elle se sent résolument immigrante, mais lorsqu'elle est en compagnie de son mari canadien, elle se sent également canadienne. Deux participants allèguent que l'obtention de leur citoyenneté canadienne a fait en sorte qu'ils se sentent dorénavant canadiens. Puis, Marinela assure qu'elle se sent particulièrement immigrante à cause de son nom, qui a une forte consonance étrangère.

1. b) ii. Avez-vous plusieurs identités? Si oui, lesquelles?

Cette question a quelques fois été moins bien interprétée par les répondants, plusieurs ayant eu besoin de reformulations et d'exemples. D'ailleurs, seulement quatre ont avoué détenir plusieurs identités, dont Amelia, qui justifie sa réponse ainsi : « [...] parce qu'il a des choses que je peux dire, que je peux faire avec mes amis de mon pays et je ne peux faire avec vous parce que je ne suis pas à l'aise encore; pas maintenant avec vous ». Plus tard dans l'entrevue, elle précisera d'ailleurs que parce qu'elle réside dans un immeuble peuplé de gens d'origine moldave et que tous mélangent le français, le russe et le roumain, elle ne se sent pas du tout étrangère dans ce contexte particulier. Elle précise qu'il s'agit d'une pure coïncidence si elle a choisi de s'installer dans un quartier habité par des gens de son coin de pays.

Pour sa part, Mikhaïl a répondu à la question par l'affirmative, mais n'a pas été en mesure de décrire ses différentes identités de façon spécifique. Il a cependant précisé que « Il arrive que je me sens comme un Québécois, comme un Canadien. Mais je ne sais pas encore la grande différence entre les deux ». De plus, Parvaneh explique en ces mots la façon dont elle s'approprie des bribes de tous les endroits qu'elle a fréquentés : « *I don't think I belong to any geographical [...] It's because I'm a mixed. I'm a self-picked, something that I wanted from different cultures [...] You choose something from East, something from West* ». Finalement, Irina considère qu'elle ne possède qu'une seule identité et ce, dans toutes les situations.

1. c) Avez-vous changé votre façon de vous identifier depuis que vous êtes au Québec?

1. c) i. Pouvez-vous me parler de ces changements?

Cette question a nécessité une reformulation pour trois des participants et nous croyons que l'usage pronominal du verbe *identifier* a peut-être compliqué la compréhension de la question. Cinq répondants ont déclaré ne pas avoir changé leur façon de s'identifier depuis leur arrivée en sol québécois. Irina assure même qu'elle se considère dorénavant québécoise. Zsuzsanna, qui a également demandé une reformulation en anglais de la question, raconte que depuis qu'elle est citoyenne canadienne, elle se sent résolument canadienne, notamment grâce au droit de vote.

En ce qui concerne les participants qui allèguent avoir modifié leur façon de s'identifier, Samira soutient qu'à cause du nombre important de différences significatives entre le Québec et son pays, elle a inévitablement modifié la façon dont elle se présente, sans toutefois pouvoir expliquer plus précisément dans quelle mesure. Puis, dans le cas de Shiraz, le manque de confiance en elle est ce qui a caractérisé la représentation qu'elle avait d'elle-même.

Madalena soutient que la différence entre les valeurs de son pays d'origine et celles du Québec est si grande qu'elle a carrément bouleversé son identification. Elle se sent désormais plus indépendante, et prétend même être devenue davantage honnête envers les autres ici que dans son pays. La corruption étant installée dans plusieurs paliers du gouvernement de son pays d'origine, elle semble teinter aussi le comportement et les valeurs de ses citoyens.

Alina réfute le changement dans son identification, mais admet que son caractère a peut-être été modifié, sans plus d'explication. Parallèlement, Tamara croit

également que le changement se situe davantage au niveau du comportement qu'à la manière de s'identifier. Par exemple, elle raconte qu'à cause de son niveau de connaissance de la langue française et de la réalité d'ici, elle éprouve maintenant davantage de gêne à s'exprimer.

Marinela, à qui on a dû reformuler la question, indique qu'elle a des chances de réussir, mais ne sait pas si elle atteindra son objectif, la langue étant pour elle aussi une barrière : « [...] dans mon pays, j'avais un niveau social plus élevé, j'étais professeure universitaire, j'avais beaucoup de connaissances; ici je suis quelqu'un qui n'est pas élevé parce qu'il ne parle pas bien la langue [...] ». Alina allègue que s'identifier différemment est foncièrement possible, bien que cela nécessitera du temps. Le mélange de cultures en sol québécois facilite l'intégration, conclut-elle, car la population de sa Moldavie d'origine se révèle plutôt homogène. Puis, Parvaneh explique qu'elle ne croit pas que son identité ait été modifiée expressément par son processus d'immigration, mais bien par toutes les rencontres qu'elle a faites au cours de son cheminement.

1. d) Croyez-vous que l'apprentissage du français a changé votre identité?

Cette question a relativement été bien comprise par l'ensemble des participants, et les réponses obtenues sont très variées. Pour six d'entre eux, l'apprentissage du français a effectivement modifié leur identité. D'abord, Irina soutient que le français est une langue plus légère, joyeuse que le russe. Elle avance que lorsqu'elle parle dans sa langue maternelle, elle se sent plus directe dans ses propos que lorsqu'elle communique en français. Elle en conclut que l'apprentissage du français, dans son cas, modifie son identité ainsi que son caractère. D'ailleurs, Ivanna, Shiraz et Madalena partagent le même avis et ajoutent que l'apprentissage du français leur a transmis davantage de confiance.

Samira et Marinela prétendent manquer de confiance en elles à cause des difficultés qu'elles éprouvent en lien avec leur processus d'apprentissage. Dans le cas de Evgenia, le français est une langue particulièrement difficile, tout comme le russe. Marinela précise même que, de façon générale, la langue demeure la première barrière que tout immigrant devra rencontrer. Comme nous avons dû reformuler la question afin de savoir s'il y avait eu quelque modification identitaire, elle finit par conclure par la négative. Parvaneh abonde dans le même sens, précisant que l'apprentissage du français ouvre une nouvelle fenêtre, sans toutefois altérer son identité, tout comme Alina, Mikhaïl et Zsuzsanna, qui réfutent également cette idée.

1. e) Y a-t-il des éléments du cours de français qui ont contribué à votre développement identitaire?

Pour cette question, nous avons dû fournir quelques exemples aux fins de compréhension. En termes d'éléments du cours de français, nous suggérons les sorties faites en groupe en lien avec la classe de francisation, c'est-à-dire aux musées, les spectacles, les expositions artistiques, le visionnement de films, ainsi que les exposés magistraux. Pour certains apprenants, cette question a été traduite en anglais. Pour d'autres, la question a dû simplement être reformulée, le terme « élément » ayant été difficilement compris. Il ressort manifestement que huit répondants sur 13 ont acquiescé. D'abord, Ivanna croit que si ça n'avait été de son cours de français, elle n'aurait jamais pris part à ces genres d'événements par elle-même : « Si moi être seule pour visiter quelque chose, non jamais faire ça. Ensemble, le groupe, oui. »

Puis, Mikhaïl a également répondu par l'affirmative, en précisant que ses valeurs de vie ont été modifiées, sans toutefois être en mesure de préciser davantage. De même, Amelia révèle que le cours de francisation l'a aidée à s'intégrer dans la société, puisque sans ce cours, elle n'aurait pas été capable de sortir de la maison

étant donné sa crainte à s'exprimer en français avec les gens d'ici. Samira renchérit avec les présentations orales, les lectures ainsi que les différentes rédactions écrites qui ont augmenté son niveau de confiance en elle. Pour sa part, Marinela souligne que l'étude de l'histoire du Québec, le visionnement de films québécois ainsi que la lecture de journaux francophones ont vivement participé à son développement identitaire : « Oh oui, on a étudié l'histoire du Québec; ça aide beaucoup [...] on a fait la différence entre la langue standard et la langue orale ou populaire ». Madalena ajoute même qu'on lui a remis des billets pour le théâtre, comme incitation à découvrir la culture québécoise. Elle y voit une belle opportunité pour s'éveiller culturellement. Finalement, à propos des différentes activités offertes, Parvaneh soutient que « Ça aide, mais ce n'est pas *obvious* ».

1. f) Croyez-vous que l'apprentissage du français lors de votre expérience migratoire a changé votre identité?

Bien que nous ayons dû reformuler la question différemment, l'expression « expérience migratoire » étant difficilement comprise, les réponses ont démontré des avis très partagés. Parmi les dix participants ayant pu s'exprimer à la suite de cette question, trois ont répondu par l'affirmative, dont Shiraz : « Quand je suis arrivée ici, j'avais peur de parler à quelqu'un. Mais maintenant, je n'ai plus peur. J'ai pris la confiance ». Par ailleurs, quatre participants ont prétendu qu'il y avait peut-être possibilité que l'apprentissage du français ait pu altérer leur identité, puis trois ont nié, prétextant que ça n'avait développé que leurs compétences linguistiques. Les autres n'ayant malheureusement pas compris la question ainsi que les diverses reformulations faites par l'intervieweuse, ils n'ont pu se prononcer sur celle-ci. La prochaine section présente les questions relatives à la langue ainsi qu'à son influence possible sur les participants.

4.2 Langue

La présente section regroupe les questions en rapport avec la langue, important vecteur culturel, qui nous permettront de circonscrire les défis et les obstacles vécus par les apprenants interviewés, puis de dégager des pistes de réponses à notre question de recherche : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

2. a) Quelles sont les langues que vous utilisez dans votre vie quotidienne?

Les langues parlées par les 13 participants sont les suivantes : roumain, russe, anglais, hongrois, français, hébreu, espagnol, arabe, perse. Huit personnes parlent le russe, dont une s'exprimant également en roumain et une autre aussi en hébreu, deux communiquant en perse, une en arabe, une autre en hongrois, puis finalement une seule en espagnol.

2. a) i. Dans quels contextes les utilisez-vous?

Cette question a pratiquement toujours été traitée lors de la question précédente. Il appert que la presque totalité des participants s'exprime dans leur langue maternelle à la maison avec leur famille ainsi qu'avec leurs amis, puis communique en français lors des heures de travail ainsi qu'à l'école. Puis, trois participantes seulement soutiennent parler davantage l'anglais dans leur arrondissement, Notre-Dame-de-Grâce étant selon elles un quartier bien plus anglophone que francophone.

Tamara est de celles qui maîtrisent le plus de langues dans la vie courante : « La langue maternelle, le russe, je l'utilise à la maison avec ma petite fille et mon mari. J'utilise également avec mon mari hébreu dans les situations où on ne voulait pas que notre fille comprenne ce qu'on dit. Et avec mon fils, comme il est dans une garderie anglaise, parfois je parle anglais, parce que pour lui, ça commence à être plus facile que le russe. »

2. b) Comment considérez-vous vos capacités à vous exprimer en langue française?

À la suite de cette question, plusieurs participants ont demandé s'il y avait une échelle prédéterminée de points. L'auto-évaluation de leur niveau de français indique qu'ils perçoivent avoir des niveaux de langue plutôt hétérogènes. La plupart des participants considèrent que leur niveau n'est pas assez élevé en français. Par exemple, Alina s'est donné une note de 6 sur 10, tout en précisant qu'elle n'est pas encore à l'aise de communiquer dans la langue française. Irina croit que son français est de bas niveau, et elle sait pertinemment qu'elle commet encore beaucoup d'erreurs. Zsuzsanna, pour sa part, croit son niveau « fonctionnel », mais insuffisant pour travailler dans quelconque service à la clientèle. Parallèlement, Ivanna confie que ses connaissances sont « basses » en pointant son pouce vers le bas tout en ajoutant qu'elle commet beaucoup d'erreurs avec les pronoms définis/indéfinis.

Marinela affirme qu'elle croit se situer à un niveau « sous-intermédiaire » vu son manque de vocabulaire : « Je sais comment je peux parler dans mon langue, et j'ai vu comment je parle dans la langue française. C'est une grande différence parce que je parle avec les phrases simples, les mots sont simples, parce que je ne connais pas beaucoup de mots [...] dans mon langue, je parle plus élevé. » Madalena prétend aussi être limitée dans ses capacités à s'exprimer oralement, et déplore que pour plusieurs services publics, seules les conversations téléphoniques sont possibles. Pour

Samira et Shiraz, la question a dû être reformulée plusieurs fois, les mots « considérer » et « capacités » ne semblaient pas leur être familiers. La première s'est dite découragée de son français, qu'elle qualifie de pauvre et se désole qu'en deux ans au Québec, elle n'en soit qu'à ce stade. Puis, la seconde insiste elle aussi sur son manque de vocabulaire. Dans un même ordre d'idées, Mikhaïl indique que ses capacités ne sont qu'intermédiaires, car il est pleinement conscient du nombre élevé de fautes qu'il commet en parlant et qu'il lui manque du vocabulaire pour préciser ses pensées. Finalement, Evgenia prétend qu'elle n'a étudié le français dans son pays que dans l'optique de passer la fameuse entrevue précédant son émigration au Canada, ce qui, selon ses dires, fut clairement insuffisant, vu le niveau actuel qu'elle s'attribue.

Quelques participants semblent toutefois relativement satisfaits de leur niveau de français. Tamara s'accorde la note « moyen-plus », mais nuance ses propos en spécifiant qu'elle est particulièrement critique à son égard. Pour sa part, Irina indique qu'elle a constamment l'impression de stagner dans son processus d'apprentissage, bien qu'elle concède avoir toutefois amélioré ses habiletés à travers les trimestres de cours de français. Puis, Amelia présume que son accent doit être drôle à entendre, mais croit tout de même que « ça va ». Elle ajoute qu'elle a un peu de fil à retordre avec les expressions purement québécoises, mais que les Québécois sont polis à son endroit et tendent à répéter lorsqu'elle ne saisit pas.

2. c) Les cours de français destinés aux immigrants devraient-ils présenter un volet sur les particularités du français québécois?

Nous avons dû reformuler cette question pour quelques participants, le mot « volet » leur étant inconnu et « particularité » moins familier. Les réponses à cette question sont plutôt mitigées. D'une part, il y a les répondants qui requièrent ce type d'instruction, tel Irina, Ivanna, Samira, Amelia, Alina et Mikhaïl, ces deux derniers

rapportant avoir de la difficulté à comprendre les gens dans la rue. Madalena, pour sa part, craint littéralement en tout temps qu'un Québécois s'adresse à elle, puis Irina ajoute qu'elle a trouvé utile le visionnement de films et séries québécoises dans son cours de francisation. Shiraz répond qu'il est préférable de maîtriser d'abord le français international avant de s'intéresser au français québécois, puis Zsuzsanna partage son avis, bien que ses capacités à s'exprimer sont si faibles que pour le moment, elle ne distingue pas encore les « deux français ». Par ailleurs, certaines participantes mentionnent que le français québécois n'est pas le bon français, et sont d'accord avec l'enseignement du « vrai français », soit celui parlé en France. Tamara fait partie de celles-là; elle s'est fait changer de groupe parce que le professeur s'adressait à eux en français québécois. Elle soutient que le français québécois est plutôt un français local et qu'il est par conséquent moins utile pour elle. Marinela abonde un peu dans ce sens et croit qu'il faut d'abord enseigner le français standard, littéraire, puis ensuite seulement s'attarder sur des expressions québécoises.

2. d) Comment vous êtes-vous senti supporté par les Québécois dans vos efforts pour pratiquer et améliorer votre français?

La question a quelques fois été reformulée par soucis de compréhension. Par exemple, nous avons parfois dû mettre les participants en situation afin qu'ils en saisissent le sens (emplettes au supermarché, à la pharmacie, visite à la bibliothèque, etc.). Il résulte que seulement cinq répondants se sont sentis supportés par les Québécois natifs dans leurs efforts pour pratiquer et améliorer le français. Pour cinq autres, la question ne s'appliquait pas à leur cas particulier, puis deux se sont abstenus de répondre. D'abord, Marinela insiste sur le fait qu'elle n'a pas suffisamment de contacts avec des Québécois, puisqu'elle demeure dans un quartier multiculturel. Elle raconte que pour le peu de fois où elle en a rencontrés, ils étaient si polis qu'ils ne la corrigeaient même pas lorsqu'elle commettait des erreurs. Elle confie cependant

qu'elle aurait souhaité qu'ils le fassent. Samira, Madalena et Mikhaïl révèlent que les Québécois les corrigent gentiment, toujours avec le sourire. Les collègues de travail d'Amelia l'encouragent à leur parler en français même si elle s'adresse à eux plus facilement en anglais. Alina relate que les Québécois semblent heureux lorsque les immigrants font l'effort de s'adresser à eux en français, et les encouragent en ce sens.

Spontanément, Irina affirme qu'elle n'a pas de réels contacts avec des Québécois, ce qui l'empêche de nous répondre. Idem pour Ivanna, qui s'estime timide, et de toute manière incapable de déceler si la personne face à elle est québécoise ou pas. Puis, à la suite de la traduction en anglais de notre question, Zsuzsanna rapporte que lorsqu'elle converse avec les gens oeuvrant dans les commerces de son quartier, elle arrive toujours à se faire comprendre en s'entretenant avec eux en anglais, ou bien en balbutiant quelques mots de français. Parvaneh est plus catégorique et prétend que tout dépend de l'ouverture d'esprit de ses interlocuteurs : ceux qui ne la supportent pas dans ses efforts sont immanquablement des gens racistes. Puis, Shiraz ne comprend pas pourquoi les gens ne s'adressent pas à elle en « vrai » français lors de conversations téléphoniques : « Non parce que quelques fois, j'essaie de parler le français, par téléphone, avec quelqu'un, mais il parle québécois. Je ne sais pas pourquoi il ne parle pas le français ». En terminant, Irina affirme avoir une amie québécoise qui tente parfois de l'aider à améliorer ses compétences linguistiques, mais elles finissent toujours par discuter en anglais.

La partie suivante traite des questions en lien avec la culture ainsi que les idées qui en découlent.

4.3 Culture

La section « Culture » est composée de huit questions qui suggèrent aux apprenants un retour à leurs souvenirs, les rapports qu'ils entretiennent avec la culture, la place qu'elle occupe toujours dans leur existence et ce qui les lie à elle.

3. a) Comment identifiez-vous votre rapport avec votre culture d'origine?

Cette question a nécessité plusieurs éclaircissements. D'abord, l'expression « identifiez-vous » ainsi que le mot « rapport » ont causé problème à la majorité des répondants. Une fois la question reformulée et/ou traduite vers l'anglais, nous avons dû fournir des exemples de ce que nous ciblions comme éléments de réponse, c'est-à-dire la langue, la religion, les coutumes, la musique, la nourriture, etc.

La tendance générale est la suivante : une très grande majorité de participants ont conservé un rapport positif envers leur culture d'origine bien qu'ils ne baignent plus nécessairement dans ses traditions. Par exemple, Parvaneh estime qu'elle conserve un bon lien avec la culture perse. Ivanna également, bien qu'il se soit modifié dans toute cette expérience migratoire. Evgenia aussi, et elle allègue qu'il n'y a pas une si grande différence entre sa culture d'origine (soviétique) et la culture québécoise : « Oui, elle fait partie encore de ma vie, mais pour moi, c'est pas de différence la culture québécoise et ma culture. » Amelia entretient des liens plutôt forts avec sa culture et présume que cela vient du fait qu'elle provient d'une zone rurale. Elle précise que les habitants de régions urbaines sont plus sujets à vivre de façon moderne que les paysans de régions agricoles. À cet égard, Samira estime également que son lien avec sa culture demeure positif, bien qu'elle ne s'y sente pas aussi proche que lorsqu'elle vivait dans son pays d'origine. Marinela admet conserver un bon rapport avec sa culture, en suivant et en respectant encore activement ses

éléments. Puis, Irina prétend avoir modifié son rapport avec elle malgré qu'il soit toujours positif.

Madalena, pour sa part, mentionne ne pas garder une bonne relation avec sa culture d'origine (mexicaine), car elle s'élève maintenant contre plusieurs des éléments qui la constituent, ne partageant dorénavant plus ses croyances et dogmes. Puis, elle ajoute que bien qu'elle se positionne ouvertement contre son gouvernement, la corruption et la malhonnêteté qui règnent dans son pays, elle manifeste de bons sentiments envers la solidarité de ses habitants et l'histoire générale de sa patrie.

D'autre part, Mikhaïl répond qu'il a éliminé beaucoup d'éléments de sa culture moldave d'origine (religion, fête nationale, cuisine) depuis qu'il est arrivé au Québec. Zsuzsanna s'estime dorénavant québécoise, mais émet tout de même une réserve : ses origines hongroises la suivent constamment puisqu'elle rencontre des gens de son pays à tous les jours, vu le nombre élevé d'immigrants hongrois dans la métropole. Elle a donc le loisir de parler hongrois dans plusieurs situations, sans nécessairement rechercher à créer des contacts avec sa communauté.

Alina affirme avoir oublié et même délaissé sa culture lors de son arrivée, mais y revient tranquillement depuis quelques temps.

3. b) Quelle place occupe-t-elle dans votre vie?

Parfois, la réponse à cette question était traitée lors de la question précédente. Il ressort manifestement qu'une majorité de participants concèdent encore une place bien vivante à leur culture d'origine. Voici donc les divers points de vue colligés au travers des deux questions. Comme Tamara nous révélait qu'elle était athée lors de la question précédente, la religion ne la concerne pas, dit-elle, pas plus que la musique

russe, inspirée de l'ère communiste, ajoute-t-elle. Cependant, elle dit apprécier particulièrement la littérature de son pays d'origine.

Puisqu'elle a été témoin de ce phénomène chez plusieurs de ses amis, Amelia explique que durant les premières années à l'étranger, les gens conservent beaucoup leurs traditions, leurs coutumes, mais qu'avec le temps, ça va changer. C'est la raison pour laquelle la culture moldave est toujours présente chez elle, après seulement huit mois au Québec. Shiraz, Mikhaïl et Alina assurent sans plus de détail que leur culture occupe encore une place considérable dans leur existence. Zsuzsanna estime qu'elle cuisine seulement une fois par semaine un repas hongrois, n'écoute plus les informations de la Hongrie, ni ne lit les magazines hongrois, mais s'exprime dans sa langue maternelle avec ses parents et enfants. Marinela prétend que la culture, dans son cas, se situe après la famille et l'éducation dans l'échelle d'importance qu'elle accorde à ces concepts : « Après ma famille, après l'éducation, vient la culture, parce que c'est quelque chose inévitable qui tient chaque personne ».

Madalena mentionne qu'elle accorde beaucoup d'importance aux notions de famille ainsi qu'aux fêtes nationales de son pays d'origine. Cependant, en ce qui a trait à la solidarité patriotique de son pays, elle ne la ressent plus du tout. À l'opposé, la culture n'occupe pas une grande place dans la vie d'Ivanna. En revanche, Irina suppose que son âge avancé expliquerait pourquoi elle ne peut se défaire de sa culture d'origine. Elle a pourtant tenté de changer, d'apprendre la culture américaine et canadienne parce qu'elle s'installait ici, toutefois sans succès.

3. c) Comment croyez-vous qu'elle est perçue au Québec?

Cette question a nécessité une reformulation pour la plupart des participants, le verbe *percevoir* n'ayant pas de signification claire pour eux. Pour Evgenia, il

s'agissait même d'une traduction vers l'anglais. Cette dernière croit que sa culture, kirghize, est considérée comme étant bizarre et refermée sur elle-même. En revanche, Parvaneh suppose que les Québécois sont ouverts envers la culture iranienne, et qu'ils y sont même favorables. Puis, Mikhaïl raconte qu'à presque toutes les fois où on l'interrogeait à propos de son pays d'origine, les gens semblaient méconnaître ce petit pays, ainsi que son emplacement géographique exact. Il reconnaît donc qu'il est difficile pour eux d'émettre une quelconque opinion sur la Moldavie.

Dans un autre ordre d'idées, Marinela expose le fait qu'elle ne se retrouve que très rarement en compagnie de Québécois, et ne peut émettre une réaction à ce sujet. Puis, Shiraz croit que les Québécois ont une bonne image de sa culture, mais ne se sent pas capable de développer davantage son idée. Samira est arménienne, et soutient que les Québécois ainsi que les autres gens d'autres nationalités lui prêtent des origines arabes, et conséquemment, l'associent à la religion musulmane, synonyme de négatif, voire même de violence, précise-t-elle. Elle croit que les Québécois perçoivent la culture arabe fermée, compliquée. Elle réfute cette critique et rétorque qu'un pays comme la Syrie renferme d'ailleurs plusieurs cultures (musulmane, chrétienne). Lorsqu'elle précise aux autres qu'elle est arménienne, l'image qu'ils ont d'elle tend à changer : « Tout le monde pense quand je dis arabe, ils pensent musulman, parce que je parle arabe, mais je suis vraiment arménienne. Quand je dis arménienne, oui, l'image change! »

Pour sa part, Tamara conçoit les Québécois comme des gens simplement curieux à propos de sa culture, et insiste sur le fait que ce n'est pas perçu partout ailleurs de cette manière; dans d'autres pays, relate-t-elle, les gens sont plus conservateurs, ne veulent pas s'intéresser, comprendre et accepter les autres cultures. Finalement, Ivanna pense que les jeunes québécois ont plus de liberté que les jeunes kirghizes. Elle désire que ses enfants puissent vivre de façon aussi libre qu'eux. C'est

pourquoi elle a l'impression que les jeunes d'ici sont ceux qui critiquent le plus sa culture.

3. d) En tant qu'immigrant au Québec, quelles valeurs de votre propre culture sont importantes pour vous?

Pour obtenir des énoncés clairs et élaborés des répondants, nous avons dû fournir des exemples de réponses que nous désirions recueillir. Autrement, les réponses à cette question relevaient davantage des thématiques des questions f) et g) de la présente section. Les thèmes que nous leur avons suggéré d'aborder relevaient de la religion, des fêtes nationales, des traditions, de la langue ainsi que de la famille et du mariage.

Tout d'abord, Alina déclare que la langue est inévitablement l'une des valeurs importantes de sa culture, suivie par un intérêt notable porté envers les fêtes religieuses de sa Moldavie. Une fois la question traduite vers l'anglais, Zsuzsanna a exprimé de la difficulté à émettre une réaction à cause des ressemblances importantes entre la culture hongroise et québécoise, dont entre autres les valeurs familiales. Elle précise toutefois que l'autonomie et l'entrepreneurship sont des valeurs de grande portée en Hongrie. Elle complète son argumentation en statuant que les femmes hongroises demeurent très indépendantes du fait que les communautés hongroises vivent très éloignées les unes des autres, rarement en groupe étendu. Ensuite, Parvaneh indique que le respect et la famille représentent des valeurs perses très prônées, ainsi que la langue, suivie de la sécurité financière et émotionnelle. Marinela, pour sa part, assure que la religion occupe beaucoup d'importance au sein de sa communauté, tout comme la langue, valorisée par la littérature, le cinéma et la poésie.

Par ailleurs, Mikhaïl exprime l'importance de la religion ainsi que des valeurs familiales dans son pays d'origine. Il prétend toujours être à la recherche de lui-même, maintenant qu'il est seul ici, puisqu'il a beaucoup de temps pour réfléchir : « [...] C'est très difficile, moi je n'ai pas trouvé mon but, ma direction en la religion. J'ai pas trouvé ma place. [...] ça a commencé depuis que je suis ici... ». Dans le même ordre d'idées, Madalena relate que dans son pays, on préconise d'abord les valeurs de la famille et ensuite celles de solidarité. Il n'est pas rare, révèle-t-elle, que des gens accueillent de la parenté dans le besoin. À cet effet, Ivanna souligne aussi l'importance du respect qui doit être voué envers les personnes plus âgées. Samira insiste elle aussi sur les valeurs familiales très fortes que lui ont léguées ses parents. Selon elle, il est invraisemblable que les jeunes quittent le nid familial sans être mariés. Le mariage possède une signification très sérieuse, et elle constate avec dépit que le divorce est trop facile à obtenir en sol québécois. Également, il est essentiel pour elle de léguer sa langue maternelle à ses enfants, car il est primordial qu'ils sachent communiquer dans la langue de ses ancêtres. Amelia, tout comme Samira, préconise le mariage pour tout couple d'individus demeurant ensemble sous le même toit. Elle ajoute que les traditions religieuses (fêtes et célébrations) revêtent aussi une grande importance.

À l'opposé, Irina indique que la Russie tend à changer sur le plan familial, qu'elle croit les gens moins proches les uns des autres qu'auparavant. Elle prône cependant la conservation de sa langue maternelle, malgré son départ de son pays. Puis, Evgenia est catégorique : le mariage est une institution forte et respectable, même si elle ne pratique pas la religion de façon assidue. Shiraz, en tant qu'iranienne, valorise abondamment le respect; idem pour Irina, dont le respect envers les parents, les grands-parents, ainsi qu'envers toute personne plus âgée que soi est une priorité. La conservation de la langue première est également très importante. Enfin, Tamara estime aussi que la langue maternelle demeure pour elle une valeur essentielle.

3. e) Comment vous situez-vous aujourd'hui par rapport aux cultures rencontrées au Québec?

Nous avons dû, pour quelques participants, évoquer des noms de cultures précises afin de les diriger dans une meilleure direction pour leurs réponses à cette question. Selon les résultats obtenus, une tendance très positive se dégage envers la diversité culturelle québécoise actuelle.

Ivanna précise que la situation actuelle du Québec ne la dérange pas du tout. Tout comme Parvaneh, elle voit le phénomène comme une opportunité d'apprendre à propos des autres cultures, même d'autres langues. Zsuzsanna partage aussi cette opinion, à savoir que ce rassemblement de diverses communautés rend propice et favorise les expériences d'apprentissage multiculturelles. Enfin, Alina est persuadée que ce mélange de diverses cultures est un apport à la sienne et apprécie que le Québec accueille tous ces gens et respecte les valeurs de tous sans discrimination.

Madalena expose la solitude qui l'habite malgré tout l'éventail de nationalités qui cohabitent ensemble sur le même territoire. Elle assure par contre trouver intéressant de rencontrer des gens issus de religions différentes et de bousculer un peu ses idées, parfois préconçues. Étant de nature curieuse, elle entrevoit cette conjoncture actuelle plutôt positivement, car favorable à son enrichissement personnel. Mikhaïl partage cette même opinion, soulevant au passage la possibilité d'approfondir globalement ses connaissances générales. Puis, Marinela ajoute que dans ce contexte multiculturel, elle accroit son sentiment de tolérance envers la différence.

Evgenia émet une opinion favorable de la situation en nommant les cultures qui évoluent ensemble sur le même territoire de façon positive. Samira évoque même

l'arc-en-ciel en guise de comparaison avec la diversité culturelle québécoise, puis insiste sur le caractère avantageux que présente la cohésion de plusieurs peuples dans une même société.

Toutefois, Tamara s'élève contre les religions fermées, dans lesquelles sont répertoriés des pays autoritaires et antidémocratiques. Curieusement, Shiraz ajoute qu'elle trouve hypocrites et malhonnêtes les gens issus de culture arabophone, bien qu'elle en fasse elle-même partie. À la suite de la traduction de la question en anglais, Irina mentionne qu'elle craint légèrement de vivre entourée de gens provenant de culture aussi disparates : « Parfois je me sens peur, parce que quelques cultures très différents de moi. Mais en général, tous les gens à Montréal, je ne sais pas les autres villes, plus amicable, j'ai pas le choix ».

3. f) Comment percevez-vous la culture québécoise en comparaison avec votre culture d'origine?

Cette question a nécessité une reformulation pour la majorité des répondants, encore une fois le verbe *percevoir* étant méconnu de plusieurs. Nous avons suggéré quelques thèmes, soit les relations de couples, la jeunesse, la place des femmes, les relations interpersonnelles, le travail ainsi que la sécurité. Soulignons qu'Ivanna n'a pas voulu se prononcer sur la question, estimant ne pas connaître suffisamment la culture québécoise pour être en mesure de s'adonner à la comparaison.

Pour plusieurs participants, le fait de vivre en couple sans être mariés et d'avoir des enfants dans ce contexte constitue une différence majeure par rapport à leur culture d'origine. Mikhaïl admet que les relations de couples semblent être vécues différemment en Moldavie; il soutient que les jeunes couples y sont plus nombreux, qu'ils sont d'ailleurs plus démonstratifs en public. Pour sa part, Samira

déplore qu'il y ait autant de facilité à obtenir le divorce au Québec, qu'il y ait autant de gens habitant seul (lire : sans être mariés), puis se désole que les adolescents québécois doivent quitter le nid familial dès l'âge de 18 ans, croit-elle. Elle regrette la place de la religion dans les familles québécoises qui ne cesse de diminuer, contrairement à l'importance qu'on lui voue dans sa terre natale. Dans le même ordre d'idées, Amelia ne comprend pas que deux adultes puissent vivre ensemble et avoir des enfants sans être mariés. Lorsqu'elle a questionné ses collègues de travail québécois à ce propos, on lui aurait répondu à propos du mariage qu'il ne s'agissait que d'un bout de papier sans grande importance. Shiraz partage notamment la même opinion à propos de l'importance du mariage avant de fonder une famille, et ajoute que de corriger physiquement les enfants n'est pas interdit dans son pays, ce qui, selon elle, fait en sorte que les enfants se comportent parfois moins bien au Québec. À propos de la jeunesse, Madalena nous raconte que les jeunes mexicains ne peuvent quitter le nid familial sans se marier au préalable. Elle croit même que chez les Québécois, on quitte la maison vers 16 ans. Enfin, Marinela pourfend la façon dont les petits Québécois sont éduqués; elle est témoin de l'ère enfant-roi, et se désole de cette méthode d'éducation exclusive aux foyers québécois.

À propos de la place de la femme dans la société, Evgenia estime que son pays d'origine est beaucoup moins libertin que le Canada. Elle soutient qu'au Kirghizistan, la femme est inférieure à l'homme et que par conséquent, elle se sent beaucoup plus indépendante ici que là-bas : « C'est plus... libre ici que dans mon pays. Dans mon pays, c'est la femme qui est moins importante que les hommes ». La place de la femme dans la société russe est fort différente qu'au Québec, révèle Irina; jusqu'à maintenant, seules deux femmes ont accédé à un poste ministériel en Russie, et cela n'est survenu qu'il y a seulement deux ans : « *I think the biggest difference it's the main difference in relation to the women. Here, women have the same rights as a man. There is no difference. Maybe a little bit somewhere, I don't know, but on official level, it's all the same* ».

Lorsque nous abordons les relations interpersonnelles, Amelia prétend qu'il y a plus de liberté accordée aux gens du Québec, contrairement à son pays d'origine dans lequel les gens se jugent les uns et les autres. Madalena estime très différente la culture québécoise de la culture mexicaine. Elle allègue que les Québécois sont plus froids que les Mexicains. Les gens d'ici semblent ériger une certaine barrière les uns envers les autres; ils sont sympathiques, exprime-t-elle, mais il ne faut toutefois pas dépasser une certaine limite. Puis, Irina relate qu'en Russie, les gens sont plus chaleureux et qu'ils ont une plus grande facilité à tisser des liens entre eux. Elle croit remarquer que les Québécois sont plus centrés vers eux-mêmes, qu'ils vivent davantage seuls. Zsuzsanna soutient que les Québécois sont un peuple amical et plus orienté vers la famille que les Hongrois. Ceux-ci ont davantage de difficulté à cultiver l'amitié. Alina, pour sa part, allègue que le Québec fait preuve de beaucoup d'ouverture envers les autres cultures. Elle confie percevoir positivement cette manière d'accueillir les immigrants. Puis, Mikhaïl prétend que les Moldaves sont en général davantage enclins à faire des compliments en public; il n'y a pas de jugement, et au contraire, les gens se sourient.

Seule Shiraz aborde le thème du travail, et confie rechercher désespérément un emploi depuis cinq mois déjà, et regrette que pour en obtenir un ici, tout comme dans sa Perse natale, elle doive posséder des connexions personnelles, car autrement, elle n'y arriverait pas.

En matière de sécurité, Tamara pense que la culture québécoise a beaucoup changé en peu de temps, car il y a à peine 50 ans, dit-elle, c'était très différent. Elle expose donc que ce n'est qu'au niveau des générations que les habitudes et les mentalités ont changé. Elle est persuadée que nous vivons dans un pays plus démocratique que l'Israël et cela lui plaît, elle se sent davantage en sécurité. Enfin, Madalena ajoute que dans son pays natal, la liberté est inexistante: « [...] au

Mexique, il n'y a pas de liberté. La liberté, c'est pas vrai. Parce que tu ne peux dire les choses que tu veux, tu ne peux pas exprimer lo que tu penses parce que sinon, tu es morte ».

3. g) Dans quelles situations vous sentez-vous davantage près de votre culture d'origine/de la culture québécoise/de la culture québécoise anglophone?

Pour aider les participants à répondre à cette question, nous avons fourni quelques exemples de domaines de réponses possibles, soit la cuisine, les fêtes traditionnelles, les sorties et les activités familiales.

Parmi les résultats recueillis, une majorité de participants s'identifient encore davantage à leur culture en ce qui a trait à la cuisine. Il y a d'abord Alina, pour qui c'est l'élément qui la rapproche le plus de sa culture moldave. Amelia, qui vient du même coin de pays, demeure elle aussi encore très proche des mets de sa République. Samira est une fanatique de la nourriture arabe, mais ignore tout ce qui a trait aux mets québécois. Parallèlement, Evgenia, qui se sent définitivement plus près de la cuisine russe, ne connaît rien de la cuisine québécoise. Pour Tamara et Irina, toutes deux de la Russie, la cuisine est aussi l'élément qui les rapproche le plus de leur culture. De même, la nourriture est l'aspect qui relie le plus Marinela à sa culture; elle la vante d'ailleurs particulièrement, car elle ne serait pas comparable avec les habitudes alimentaires du Québec, précise-t-elle. Enfin, Shiraz déclare ne cuisiner que des recettes d'inspiration perse, ayant une méconnaissance totale de la cuisine québécoise.

En ce qui a trait aux traditions culturelles, les réponses sont très partagées. Il y a ceux qui ne célèbrent pas les fêtes de leur pays d'origine ni même les fêtes québécoises, tel Mikhaïl, d'autres qui se sentent concernées par les deux traditions,

telles Madalena et Evgenia. Puis, certaines participantes préfèrent demeurer fidèles aux coutumes de leurs origines, telle Amelia, qui semble toujours enracinée dans sa culture moldave lorsqu'on aborde la question des fêtes nationales de son pays natal. Elle tend cependant à démontrer une ouverture envers les traditions québécoises. Shiraz, pour sa part, ne célèbre que les fêtes nationales iraniennes. Madalena confie qu'elle se sent particulièrement mexicaine lors de fêtes traditionnelles de son pays, surtout en été, puisque la température lui rappelle alors sa terre natale. Enfin, Marinela célèbre encore Noël le 7 janvier, mais passe outre les fêtes nationales de la Moldavie.

Lorsque nous abordons la culture, très peu affirment fréquenter la scène culturelle francophone. La raison souvent évoquée est le manque de connaissances du français. Tamara soutient qu'elle aimerait découvrir le cinéma québécois, mais elle prétend toutefois ne pas en maîtriser suffisamment la langue pour que cette sortie culturelle soit plaisante. Shiraz tend à visiter les musées avec ses enfants, mais n'assiste jamais à des prestations artistiques francophones. Elle ne recherche d'ailleurs que des activités qui se déroulent en anglais. En revanche, Samira fréquente le cinéma pour y voir des films en version française, histoire de pratiquer et améliorer la langue. Enfin, Parvaneh tente parfois sa chance avec le cinéma francophone, mais continue toutefois à fréquenter le cinéma anglophone.

3. g) i. Pourquoi?

Cette question n'a pas été posée aux candidats puisqu'ils y répondaient automatiquement lors de la question précédente, s'il y avait lieu.

4.4 Conflit identitaire

Les deux questions qui suivent servent à déterminer la prégnance de la dualité qui peut s'installer chez les participants entre leur définition identitaire initiale et celle qui s'impose à la suite de l'apprentissage du français.

4. a) Comment vous sentez-vous à l'effet d'être locuteur de plus d'une langue?

La phrase a dû être reformulée pratiquement pour tous les participants, car le mot locuteur était inconnu de tous. Elle se lisait donc ainsi, une fois modifiée : « comment vous sentez-vous à l'idée de parler plusieurs langues ? » La très grande majorité estime qu'il s'agit d'une bonne chose, toutefois certains craignent le conflit identitaire que cela peut engendrer dans l'éventualité où les langues s'entrecroiseraient et se mélangeraient entre elles.

Tout d'abord, Parvaneh croit que connaître et savoir parler plusieurs langues évite la formation de jugements, puisqu'en apprenant une seconde langue, on apprend aussi un peu de la culture qui vient avec, dit-elle. Mikhaïl, tel qu'Ivanna, voit positivement le fait d'être capable de s'exprimer dans plusieurs langues. Il désire également apprendre l'espagnol et le japonais lorsqu'il aura maîtrisé suffisamment le français. Amelia présume elle aussi qu'il s'agit d'un atout, et qu'elle entreprendra des cours d'espagnol dès qu'elle se sentira plus à l'aise avec le français.

Marinela prétend que c'est une richesse intérieure de connaître plus d'une langue. Pour Madalena, être en mesure de pouvoir communiquer en deux langues, soit l'espagnol et le français, la fait sentir meilleure, la fait grandir. Idem pour Alina et Shiraz, qui précisent par contre qu'encore faut-il bien maîtriser toutes les langues.

Tamara estime qu'au niveau émotionnel, avoir la capacité de parler plusieurs langues ne lui fait pas vivre de conflit identitaire, mais elle précise toutefois craindre que physiologiquement, le cerveau puisse parfois mélanger les langues entre elles. Malgré qu'elle mentionne se sentir mieux de savoir parler plus d'une langue, Irina émet des réserves quant aux bénéfices que cela lui procure; il lui arrive fréquemment de confondre les unes avec les autres : « *For sure, the most languages I'm able to communicate, better I feel. But sometimes, for now, I'm confused [...] I can't remember some Russian words, because it's like, where is it?* ». Zsuzsanna, pour sa part, se sent bien d'être bilingue, mais précise toutefois qu'elle hésite à ce que ses enfants apprennent le hongrois, de peur qu'ils ne présentent des problèmes identitaires une fois adultes. Elle-même ressent un conflit identitaire à chaque fois qu'elle retourne en Hongrie; elle en oublie des mots et on souligne même parfois son accent.

Evgenia mentionne qu'à son arrivée en sol québécois, elle vivait un réel conflit identitaire du seul fait qu'elle n'arrivait pas à se faire comprendre adéquatement. Elle déclare qu'elle pensait en russe, transférait les mots en anglais, puis si elle ne se faisait toujours pas comprendre, devait trouver les mots en français. Finalement, Samira insiste sur la difficulté qu'elle manifeste à s'exprimer pour l'instant et partage son désir d'apprendre l'anglais, outil nécessaire selon elle pour trouver du travail.

4. b) Sentez-vous que les Québécois natifs vous considèrent un des leurs?

Le mot « natifs » et l'expression « un des leurs » ont créé de l'incompréhension chez plusieurs. Nous avons donc reformulé la question ainsi : « Sentez-vous que les Québécois vous considèrent comme un(e) québécois(e)? » Seuls deux participants croient que si, les autres figurant que les Québécois les

considèrent toujours comme des immigrantes, et ce, selon plusieurs raisons, évoquées ci-dessous.

Marinela rapporte que les habitants du Québec la font sentir bien, malgré qu'elle ait déjà entendu des commentaires désobligeants sur des immigrants dans la rue, bien qu'ils n'aient pas été prononcés contre elle. Elle insiste sur le fait que les Québécois sont également des immigrants, que seuls les amérindiens peuvent se targuer d'être véritablement chez eux. D'un autre côté, Mikhaïl répond que les Québécois le traitent avec égard et qu'il ne ressent pas la « division » entre eux et lui, Moldave.

Alina soutient qu'elle n'a pas rencontré suffisamment de Québécois durant les quatre derniers mois au Québec pour savoir ce qu'ils pensent d'elle. Amelia, ne se sentant pas québécoise elle-même, a du mal à croire qu'on puisse penser qu'elle soit autre chose qu'une simple immigrante. Elle suppose que ce sera différent lorsqu'elle s'exprimera dans un français plus fluide. Ivanna est absolument certaine que lorsqu'ils la regardent, les Québécois savent tout de suite qu'elle est immigrante de par son apparence et ses traits. Pour cette même raison, Tamara est persuadée qu'elle ne sera jamais considérée comme une Québécoise parce qu'il est impossible, selon elle, que les natifs l'acceptent comme faisant partie de leur société; c'est psychologique, ajoute-t-elle, c'est contre la nature humaine.

Samira et Shiraz admettent qu'en général, elles se sentent considérées comme des immigrantes. Shiraz s'imagine que cette perception est valable surtout pour les adultes. Elle conclut en estimant que la génération de ses enfants sera, elle, probablement considérée comme des Québécois. Evgenia partage la même opinion; elle est russe, et le restera toute sa vie, prétend-elle. Elle figure que son fils pourra s'intégrer plus facilement qu'elle, vu son évidente maîtrise de la langue française.

Irina s'exclame « Ah non! Jamais! [rire] » et avance même que les Québécois semblent être un peu fatigués de la présence d'étrangers. Dans les petites agglomérations, elle croit que les habitants sont plus ou moins confortables avec les nouveaux arrivants. À Montréal cependant, elle ne sait jamais avec certitude si elle s'adresse à un immigrant ou à un « véritable » Québécois. Madalena croit pour sa part que les Québécois ne la considèrent pas comme une des leurs, mais sont heureux toutefois de constater qu'elle s'efforce de s'exprimer dans leur langue. En revanche, Zsuzsanna allègue ne connaître que des Québécois anglophones, nés ici, et soutient qu'ils la font sentir une des leurs.

Enfin, Parvaneh estime que la langue est le seul élément qui la rende immigrante aux yeux des Québécois francophones: « *If you don't speak their own language, they don't see you. I cannot communicate with them so they prefer to talk with other people. [...] I think the main thing is the language.* »

La section qui suit présente les réponses aux questions en rapport avec les stratégies identitaires utilisées par les participants, qui tentent de remédier à la situation conflictuelle que l'arrivée en sol québécois peut provoquer.

4.5 Stratégies identitaires

Cette section de l'entrevue a été plus difficile pour plusieurs participants. D'abord, les questions comportaient des mots peu ou pas connus des apprenants, par exemple : les termes « angoissantes », « similitudes », « fondre » et « dévalorisée », qui ont généré des regards plutôt perplexes. Dans ces moments précis, nous avons dû utiliser des mots de remplacement, user de synonymes et produire des exemples afin de leur faire comprendre le sens poursuivi.

5. a) Pourquoi croyez-vous important de bien maîtriser le français?

Cette question a été bien comprise par l'ensemble des participants. Peu ont demandé des éclaircissements. La majorité des participants croient qu'il est important de bien maîtriser le français pour plusieurs raisons, qui sont les suivantes (les chiffres entre parenthèses indiquent combien de participants ont mentionné la raison): trouver un emploi (10), s'intégrer favorablement à la communauté québécoise (4), connaître la culture et les traditions des gens qui la composent (4), garder son niveau de vie et conserver la même situation financière (ne pas avoir à recommencer sa carrière depuis le début) (3), apprécier la littérature et la musique francophones (3), élargir son cercle d'amis (3), aider les enfants dans leurs devoirs et leçons (2), puis, enfin, visiter les villes plus éloignées de la métropole (1).

5. b) Lors d'expériences de contact angoissantes, comment réagissez-vous :

- Tentez-vous de diminuer la raison de votre angoisse?
 - Tentez-vous d'accepter la situation de votre angoisse?
 - Vous sentez-vous agressif envers vous-mêmes ou les autres?
-

Les trois « sous-questions » se révèlent être des pistes de réponses, voire des suggestions de l'intervieweuse aux participants. Tel que précisé plus haut, le mot « angoissantes » a dû être expliqué à la majorité des candidats, et parfois plus d'une fois. Les réponses à cette question sont très partagées.

Shiraz a tenté de diminuer son angoisse en ne sortant jamais seule. Elle s'isolait dans son appartement et laissait à son mari, bilingue, la tâche de communiquer avec toutes les instances gouvernementales. Dans ce type de circonstance, Evgenia allègue qu'elle tente d'abord de se calmer et se concentre afin

de s'exprimer le plus adéquatement possible. Amelia réagit de façon similaire ; lorsqu'elle traverse des moments angoissants, elle se résout au calme. En demeurant sereine et pondérée, elle favorise un échange plus paisible, puis la situation peut naturellement redevenir favorable à un sain échange.

Tamara, qui prétend qu'elle n'a pas les moyens pour se défendre dans les cas angoissants, n'étant pas suffisamment « armée » linguistiquement, dit-elle, n'a d'autres choix que de tenter d'accepter ce genre de situations lorsqu'elles se présentent.

À cet égard, Madalena s'est fréquemment fâchée contre elle-même lors de ses nombreuses visites à l'hôpital, ainsi qu'un jour où elle aurait eu besoin d'aide dans une boutique ; n'ayant pu s'exprimer adéquatement en français; le commis a carrément refusé de l'aider. Quant à Mikhaïl, il se met souvent en colère contre lui-même, puisqu'il n'a pas confiance en ses capacités à s'exprimer en français. Irina a tendance à se fâcher contre les gens qui soulignent à gros traits ses difficultés à s'exprimer. Entre autres, elle confie être stressée lors de conversations téléphoniques, ne pouvant utiliser le non-verbal pour s'aider.

5. c) Lors d'expériences où vous avez cru votre identité menacée ou dévalorisée, comment avez-vous réagi?

Parmi les cinq participants ayant répondu à cette question, deux ont exprimé de la frustration, une a ressenti de la consternation et une autre de la détermination. D'abord, il y a Madalena qui a déjà vécu ce type d'expérience. Elle exprime, avec désolation, que la réputation des Mexicains n'est pas très enviable vu la corruption et la violence manifeste de certaines régions. Cette image que les gens ont de sa communauté l'afflige. Puis, le jour où elle est arrivée au Québec, Evgenia a

définitivement senti que l'on dévalorisait son identité, puisqu'elle n'a pu trouver d'emploi équivalent à celui qu'elle occupait au Kirghizstan dans le domaine de la comptabilité. Elle s'est donc résolue à entreprendre des études collégiales.

Irina déclare que ce type de circonstances survient quotidiennement pour l'ensemble des immigrants. Selon elle, il s'agit cependant de situations qui sont compréhensibles car sans moyen de communiquer, il est difficile de s'exprimer. Elle poursuit en expliquant que lorsqu'on communique avec des enfants, il faut faire preuve d'une grande patience. Cependant, elle ajoute que lorsqu'il s'agit d'adultes, il est attendu qu'ils parlent tels quels; de là l'impatience souvent ressentie par les Québécois natifs envers les nouveaux arrivants.

Tamara a vécu des moments particulièrement pénibles lors de son arrivée au Canada. Elle a tenté, non sans difficulté, de louer un appartement, cependant on lui a demandé un an de loyer à l'avance, son numéro d'assurance sociale et une preuve d'emploi, ce qui est carrément illégal. Comment pouvait-elle se défendre devant ce propriétaire malhonnête puisqu'elle ne connaissait pas suffisamment la langue pour s'en servir?

Finalement, Marinela a vécu une très mauvaise rencontre le jour où elle travaillait dans une boutique et qu'elle fut interpellée par une cliente anglophone. Cette dernière exigeait de Marinela qu'elle lui parle en anglais, bien que Marinela ne le maîtrisait pas. La cliente criait, puis Marinela lui a répondu qu'elle apprendrait d'abord le français pour s'attaquer plus tard à l'anglais, ayant immigré dans une province francophone. Du moins, c'est ce qu'on lui avait enseigné avant qu'elle ne quitte sa Moldavie natale. Le climat s'est rapidement envenimé et l'intervention du gérant fut nécessaire. Marinela est sortie frustrée et humiliée de cet événement, car possédant un diplôme universitaire en éducation obtenu en Moldavie, elle sait pertinemment qu'elle n'est pas ignare, mais plutôt une professionnelle, bien que sa

méconnaissance de l'anglais et son français encore hésitant peut laisser croire à son incapacité à se réaliser professionnellement.

5. c) i. Avez-vous déjà tenté de modifier votre apparence physique pour tenter de vous fondre davantage dans la foule? (Exemple : couleur de cheveux, maquillage, coiffure, etc.)

Seules quatre participantes ont indiqué avoir modifié leur apparence physique pour se fondre dans la population de leur pays d'accueil. Madalena se maquillait davantage lorsqu'elle vivait au Mexique, mais a cru s'apercevoir que les Québécoises ne se maquillaient pas autant. Elle a donc cessé cette pratique. Evgenia, pour sa part, exerçait la profession de comptable au Kirghizstan, et devait conséquemment être vêtue conformément à ce type d'emploi. Maintenant qu'elle est au Québec et est redevenue étudiante, elle dit se vêtir comme les étudiants autour d'elle.

Irina mentionne avoir cessé de colorer ses cheveux gris, ayant vu plusieurs Québécoises arborer des cheveux naturels. De plus, Tamara indique que les femmes russes sont parfois perçues comme des femmes aux mœurs légères. C'est la raison pour laquelle elle n'utilise peu ou pas de produits cosmétiques lorsqu'elle sort de la maison, ni ne porte des tenues vestimentaires suggestives, car elle ne veut pas qu'on l'associe à ce stéréotype dégradant.

5. c) ii. Avez-vous déjà tenté de vous conformer culturellement aux gens locaux en vous exprimant avec leur accent, leurs expressions orales, leurs manières d'être? (Exemple : changement de nom, renoncement aux valeurs, croyances initiales, etc.)

La majorité des participants déclarent ne pas être en mesure de s'exprimer comme les Québécois francophones, avec leur accent ainsi que leurs expressions, ne

maitrisant pas encore tout à fait les connaissances de base de la langue française. Cependant, la plupart prévoient s'y mettre dès qu'ils se sentiront plus compétents. Ils désirent être capables de comprendre et de s'exprimer dans un français québécois plus informel lorsque leur niveau de connaissances de base de la langue sera meilleur, puisqu'ils estiment qu'il s'agit du français le plus majoritairement parlé dans la rue.

Par exemple, Madalena affirme n'avoir jamais renoncé à ses valeurs dans le but de se conformer culturellement aux Québécois. Elle ne se considère pas capable de parler avec l'accent québécois. Puis, Irina croit que son mari devrait changer son nom, car il ne sonne pas bien en français. Tamara allègue qu'elle n'aura jamais la capacité de s'exprimer avec l'accent québécois. Elle s'en tient à étudier les formes de politesse utilisées ici pour s'aider à s'intégrer. Elle confie désirent que ses jeunes enfants ne soient pas exclus par les petits Québécois, et c'est pour cette raison qu'elle suit certaines traditions scolaires festives, telles que cuisiner des petits gâteaux pour tous les camarades de classe de ses enfants à leurs anniversaires. Parvaneh mentionne qu'il est absolument inévitable qu'elle s'approprie les expressions orales des Québécois, puisqu'elle se considère comme un perroquet, expliquant que ce qui parvient à ses oreilles influence manifestement sa façon de s'exprimer. Puis, Marinela résume la tendance générale en affirmant qu'elle aimerait bien pouvoir parler comme les Québécois, mais elle sait pertinemment qu'elle doit d'abord améliorer ses connaissances de base de la langue avant que cela n'en soit même possible.

5. c) iii. Dans une préoccupation de sauvegarder les liens avec votre pays d'origine et votre langue, avez-vous déjà tenté d'idéaliser votre groupe ethnique et votre culture? (Exemple : trait culturel, coutume, « savoir-faire », etc.)

Nous avons eu quelques difficultés à nous faire comprendre à cause du mot « idéaliser », que nous avons dû substituer par les termes « magnifier » et

« embellir ». Selon les réponses recueillies, les participants n'idéalisent peu ou pas du tout leur culture et leur groupe ethnique. En fait, deux participantes seulement ont mentionné avoir déjà idéalisé leur culture par le passé. Également, deux participants n'ont pu répondre, car ils ne saisissaient pas le sens de la question malgré les reformulations.

Premièrement, Zsuzsanna soutient ne jamais tenter d'idéaliser sa culture pour la simple raison qu'elle ne s'identifie pas à une culture en particulier; elle a quitté sa Hongrie natale pour s'installer au Tadjikistan, puis a ensuite vécu en Australie, en Hollande et aux États-Unis. Ce parcours lui a permis de s'appropriier plusieurs cultures à la fois, à un point tel où elle exprime dorénavant un certain scepticisme envers l'expression « identité nationale ». Elle croit qu'il ne s'agit que d'une pure invention qui ne veut que crédibiliser les conflits et les guerres entre pays.

Samira dit souhaiter s'intégrer à la communauté québécoise et précise qu'elle a oublié beaucoup d'éléments de sa culture d'origine. Pour elle, le choix d'immigrer au Québec était normal, car elle appréciait le Québec et sa culture. Elle n'a jamais senti aucune obligation de la part des Québécois natifs de s'intégrer. Elle l'a fait parce qu'elle y tenait personnellement. À l'opposé, Tamara lance des critiques face à la culture russe; par exemple, la récente montée de la violence et la tendance à diminuer l'importance de l'éducation. C'est pour ces raisons qu'elle a quitté le pays.

Amelia prétend qu'au contraire, elle ne tente pas d'idéaliser sa culture au détriment des autres, puisqu'elle se désole de la facilité à pouvoir tout monnayer en Moldavie : bonnes notes, connaissances, diplômes. Ici, il faut travailler pour obtenir ce que nous désirons, assure-t-elle. Enfin, Marinela soutient que si elle avait idéalisé son groupe ethnique et sa culture, elle n'aurait jamais quitté son pays.

5. d) Lors de situations non égalitaires vécues au Québec, avez-vous déjà tenté de rechercher des similitudes avec les Québécois francophones, sans toutefois renoncer à votre différence?

Le mot « similitudes » a été substitué par « ressemblances » pour davantage de compréhension. Toutefois, même après cette reformulation, la question n'a malheureusement pas suscité abondamment de réponses.

D'abord, Irina assure qu'elle ne veut pas se forcer à trouver des similitudes avec des Québécois, car elle ne ressent pas le besoin de se faire accepter par des gens qui s'imaginent être supérieurs à elles : « *No I don't try. What for? I don't need acceptance from people who think that they're here. I don't have time for that.* » Enfin, Marinela, pour sa part, a vécu quelques situations qu'elle a qualifiées d'inégales, cependant jamais avec des Québécois, mais bien avec des gens de d'autres nationalités. Les autres répondants ont simplement répondu par la négative, car la question ne s'appliquait pas à leur situation, selon eux.

La partie qui suit traite des représentations établies par les participants, qui sont déterminantes dans le processus d'apprentissage des langues.

4.6 Représentations

Cette section, qui comprend dix questions, n'a pas nécessité autant de reformulations et d'explications que pour les questions des sections précédentes.

6. a) Que saviez-vous du Canada et du Québec (langue, culture, gens, etc.) avant d'immigrer?

De façon générale, la plupart des participants indiquent qu'ils connaissaient déjà la langue parlée au Québec avant d'immigrer. Par exemple, Mikhaïl savait que le Canada était au 2^e rang des plus vastes territoires et que deux langues y étaient officielles. Il ignorait cependant que le français était une langue officielle dans une seule province seulement. Ivanna n'était au courant que de la langue parlée au Québec, rien d'autre. Tout a été découvert lors de son entrée en territoire québécois. Zsuzsanna était au courant de la langue parlée ici, puisqu'elle a eu la chance de vivre en Colombie-Britannique, en Alberta puis à l'Île-du-Prince-Édouard. Par le passé, Evgenia a visionné des films sur la vie générale au Québec. Par conséquent, elle était avisée de la langue parlée ici ainsi que quelques éléments de la culture québécoise.

Madalena ne connaissait du Canada que sa position géographique. Alina était également au courant de la position du Canada sur l'échelle de territoire, son climat nordique, la langue officielle du Québec et le fait que la province accueille plusieurs immigrants de partout à travers le monde à chaque année.

Amelia vivait son rêve lorsqu'elle est arrivée ici, parce qu'elle était informée des possibilités de réalisation pour les nouveaux arrivants et du fait que le Québec possède un ministère de l'Immigration, qui offre des programmes d'intégration pour les immigrants. En Moldavie, ce ministère n'existe tout simplement pas.

Avant d'immigrer ici, Shiraz croyait que le Canada était le paradis, que le taux de criminalité était très bas : « Dans mon pays, il y a des personnes qui volaient, c'est normal, mais je pensais qu'ici non ».

Puisqu'elle n'avait pas accès à un poste informatique en Syrie, Samira est arrivée au Québec sans connaître quoi que ce soit à propos de l'endroit. Même pas la couleur de notre drapeau. Sa belle-famille résidant déjà ici, elle ne parlait que très brièvement du Québec avec eux, se limitant à leur faire confiance.

Avant de s'établir au Québec, Parvaneh en savait beaucoup sur la province : les industries florissantes, la culture, la population, l'histoire, la place de la religion. Également, Marinela et Irina connaissaient la langue parlée, ainsi que les généralités de la province avant d'arriver. Cette dernière savait qu'il était plus facile d'immigrer ici qu'en Europe, mais son mari et elle ont vite compris qu'on ne peut rien savoir d'un pays avant d'y avoir véritablement mis les pieds. De l'Israël, Tamara et son mari ont dû étudier la géographie du Canada, le système politique, le type de population, les langues parlées et l'histoire en général durant une année avant de passer devant les officiers d'immigration ; ils étaient donc au courant de plusieurs éléments : « J'étais obligée d'étudier quelques sphères de vie du Canada [...] lors du processus d'immigration » conclut-elle.

6. b) D'où provenaient ces connaissances/représentations?

Selon les participants, les différents éléments évoqués à la question précédente provenaient des informations obtenues sur internet ou par le biais de documentation diverse, des idées véhiculées par la famille et des amis déjà installés dans la province.

Par exemple, pour Mikhaïl, les informations lui ayant été données provenaient de cours donnés dans sa Moldavie natale. Pour sa part, Shiraz a été choquée d'apprendre, en arrivant ici, que ce ne fût pas le paradis escompté. Elle croyait à tort que tous les immigrants étaient honnêtes, puis que la vie y était particulièrement facile. Toutes ces croyances provenaient de sa sœur, qui était déjà installée ici et du

web. Tamara estime qu'elle a passé une année à lire sur le Québec sur Internet avec son mari. Elle est même venue passer quelques mois en voyage, dans les Laurentides, afin de vérifier si ce qu'elle avait appris était véridique. À l'opposé, Marinela a effectué le travail de recherche seule, avec toutefois l'aide de livres et d'Internet. Pour ce qui est d'Ivanna, le peu de connaissances qu'elle avait provenait de son mari. Irina, elle, a déniché beaucoup d'informations à travers la toile, plus particulièrement sur des blogues où d'autres Russes, résidents principalement de Toronto, lui ont fourni des renseignements.

Parvaneh raconte aussi que ses données lui sont parvenues via Internet. Evgenia a réussi à récolter plusieurs informations grâce à son consultant en immigration et en visionnant des films qu'on lui suggérait. Zsuzsanna était au courant de nombreux détails sur la vie au Canada grâce à son mari canadien, qu'elle a rencontré en Europe : « Donc j'ai visité lui beaucoup avant j'ai immigré ici ; j'ai été à Banff, Alberta, Montréal, l'Île-du-Prince-Édouard, donc je savais beaucoup ». Dans le cas d'Amelia, il s'agissait plutôt de ses amis, qui étaient déjà installés ici, et ensuite de recherches effectuées sur la toile. Enfin, Alina a également trouvé des renseignements à propos du Québec sur Internet, mais s'est intéressée aussi aux journaux, puis à des reportages diffusés à la télévision, dans son pays natal.

6. c) Vos représentations ont-elles évolué depuis?

Le verbe « évoluer » n'étant pas clair pour tous, une reformulation de la question a dû être nécessaire pour quelques participants, bien que la plupart ait saisi la signification générale de la question. La question initiale étant parfois incomprise, nous avons posé celle-ci dans ces mots : « Trouvez-vous que la nouvelle réalité ressemble à ce que vous vous étiez imaginé ? ».

Shiraz, Alina, Parvaneh ont toutes trois répondu par l'affirmative, sans toutefois être en mesure de nommer des éléments précis pour justifier leurs réponses. À l'inverse, Evgenia prétend que ses représentations antérieures du Canada et du Québec n'ont pas évoluées, bien qu'elle ne puisse expliquer plus précisément ses dires.

Marinela déclare comprendre maintenant les nuances entre les niveaux gouvernementaux provincial et fédéral : « Oui bien sûr, parce qu'on pouvait pas comprendre pourquoi Québec, pourquoi Canada, mais avec l'étude de l'histoire, on a compris des choses [...] ». Puis, Tamara soutient qu'elle a acquis de nouvelles connaissances à propos de la discrimination en recherche d'emploi.

Alina considère avoir vécu un choc culturel lors de son arrivée. Elle mentionne s'être imaginé un tas de choses avant d'arriver au Québec qui se sont finalement avérées être très différentes, tel le système scolaire. Pour sa part, Amelia prétend ne pas avoir été surprise outre mesure par ce qui l'attendait au Québec; ses amis l'avaient déjà mise en garde sur la réalité québécoise. Elle savait qu'elle devrait recommencer au bas de l'échelle, car ses diplômes ne seraient probablement pas reconnus ici. Mikhaïl estime lui aussi avoir été bien préparé à son arrivée ici, des amis personnels étant déjà installés dans la métropole. Il se définit d'ailleurs comme une personne facile d'adaptation : « Non, j'étais bien préparé. J'avais des amis ici, ils me disaient comment ça se passait. Je suis très adoptif, on peut dire ça. C'est très rare que j'étais surpris ». Finalement, Irina indique que ce qu'elle a trouvé ici au Canada est mieux que ce qu'elle aurait pu s'imaginer : « *I'm not 17, I prefer to stay in my country, where everyone knows me, where I know everything. I think I had no big choice [...] so, it was not a question to immigrate to Canada, it was a question of emigrating from Russia. So we were just looking for something acceptable* ».

6. d) Décrivez le Québécois typique (adjectifs qui le décrivent bien) tel que vous le percevez aujourd'hui.

Cette question a été très bien comprise par les participants; seulement quelques exemples d'adjectifs ont été nécessaires afin de bien nous faire comprendre. La perception générale du Québécois typique est assez favorable.

D'abord, Ivanna est incapable de décrire le Québécois typique, n'ayant pas eu suffisamment d'opportunité d'en rencontrer. Contrairement à ce qui précède, Amelia remarque l'ouverture générale des Québécois envers les autres cultures, leur sens de l'humour, et poursuit en ajoutant que le Québécois typique est travaillant et grand voyageur. Pour sa part, Mikhaïl décrit les Québécois comme intéressés, souriants, gentils. Bien qu'elle précise ne pas vouloir entrer dans le domaine du stéréotype, Zsuzsanna avance qu'ils sont d'excellents cuisiniers, mais sont bruyants en général. Puis, Samira estime qu'ils sont des gens ouverts d'esprit, intelligents, polis et chics : « Ils sont très biens [...] parce qu'ils ont ouvert les portes et accepté les immigrants ». D'autre part, Madalena confie que ses contacts peu fréquents avec les Québécois lui font dire qu'ils sont sympathiques, mais plutôt froids. Marinela partage d'ailleurs la même opinion. Irina rétorque qu'il n'y a pas de Québécois typique, conséquemment, elle ne peut le décrire précisément, mais parvient toutefois à affirmer qu'ils sont paresseux, sédentaires, centrés sur eux-mêmes et avares puisque, selon elle, ils ne partagent absolument rien. Plus spécifiquement, sa perception des Québécois est la suivante :

« When I think about Québécois, in general, they are fighting for their language. I don't know what is the reason of, in general Québécois almost hate English. But I don't know why; why do they have to fight? [...] I can't judge because I'm not in that situation, you know, I don't lose my language. Maybe they're right. I would send my son into French school if I wasn't forced, wasn't obliged to. But when you obliged, I think everyone feel negative. It feels like you have no choice. When you have no choice, you don't feel comfortable. »

Pour Parvaneh, le Québécois typique est un être confiant, peut-être trop parfois, estime-t-elle, et émotif. Evgenia, pour sa part, croit que les citoyens natifs se présentent comme étant calmes, pacifiques et gentils. Alina admire l'honnêteté, le caractère sympathique et la nature sportive du Québécois typique. Puis, Tamara arrive à dresser une ligne entre celui qui réside à la campagne et celui de la ville : le premier ne s'enquiert pas particulièrement des formes habituelles de politesse ; le second est élégant, évolué, « tel qu'à Paris ». Enfin, Shiraz émet ces commentaires concernant le Québécois typique : « N'est pas très très classe ; je pense qu'ils ne respectent pas les autres personnes ».

La sous-question qui suit permet d'en savoir plus sur les fondements et la source des différents portraits du Québécois typique dépeints ici par les participants de la recherche.

6. e) D'où provient cette description?

De façon générale, la plupart des participants indiquent que leurs perceptions du Québécois typique proviennent de rencontres personnelles avec eux. En effet, Shiraz, Marinela, Evgenia, Samira, Alina, Irina, Amelia et Mikhaïl prétendent tous que ce sont les situations de contacts et d'observation avec les Québécois qui ont formé leurs perceptions et impressions personnelles.

De plus, Tamara indique que ce qu'elle ressent pour les Québécois provient elle aussi de ses propres rencontres, puis de films et d'expériences personnelles vécues ici à Montréal. Zsuzsanna, pour sa part, évoque un voyage à Chicoutimi il y a quelques années et les expériences de contact survenues dans ce cadre pour décrire le Québécois typique.

Parvaneh fait allusion aux diverses situations de groupes avec des natifs pour les dépeindre : nombreux cours, rencontres fortuites dans la rue et durant des activités sportives.

6. f) Croyez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre le français pour vivre à Montréal?

Parmi les réponses recueillies, six participants se prononcent en faveur de la nécessité d'apprendre le français pour vivre à Montréal, cinq demeurent partagés quant à la question et deux seulement soutiennent qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre la langue de Molière pour vivre dans la métropole.

Plus précisément, Samira, Shiraz et Madalena croient que si, puis, Amelia précise que c'est même absolument vital. Alina ajoute même que le français doit passer en premier, avant l'anglais, histoire de pouvoir s'intégrer efficacement parmi les Québécois. Tamara assure que ça l'est davantage maintenant, principalement à cause de la pression qu'exerce le nouveau gouvernement en place. Zsuzsanna croit qu'il est nécessaire de le connaître, ne serait-ce qu'un peu, c'est-à-dire un français fonctionnel. Pour Marinela, il est autant utile de savoir communiquer en français qu'en anglais à Montréal : « [...] l'anglais est aussi important si tu veux un bon travail. [...] parce que beaucoup d'universités qui demandent de lire en français et anglais, pour savoir beaucoup de choses, pour s'informer. ».

Irina affirme que d'un point de vue personnel, il est nécessaire de savoir s'exprimer en français, ne serait-ce que pour comprendre la littérature et la musique. Cependant, d'un point de vue plus général, elle poursuit en déclarant que n'est peut-être pas nécessaire pour tout le monde, puisque la ville étant cosmopolite, la simple

connaissance de l'anglais est tout autant souhaitable. Elle ajoute qu'il est possible de vivre à Montréal sans français, car elle est témoin de cette réalité tous les jours.

Evgenia explique que dans son quartier de la ville de Montréal, Côte-des-Neiges, puis aussi dans Côte-Saint-Luc, une grande proportion des habitants ne communique qu'en anglais. Par contre, elle est consciente que si elle travaille avec le public, elle doit savoir parler le français au cas où elle devrait traiter avec un francophone éventuellement. Ivanna, pour sa part, croit simplement que ce n'est pas nécessaire de le parler et de le maîtriser à Montréal, car selon elle, les gens parlent majoritairement l'anglais.

Parvaneh pèse le pour et le contre avant de fixer son opinion. D'abord, elle figure qu'à cause du nouveau gouvernement, ça l'est. Alors qu'elle était encore en Iran, elle croyait que Montréal était une ville bilingue. Même en s'installant dans son quartier, elle a toujours cru qu'apprendre le français n'était pas une nécessité. Cependant, elle mentionne maintenant qu'il est au moins utile d'en connaître un minimum, ne serait-ce que pour saisir l'information indiquée sur les panneaux à l'extérieur : « Non, je pense que pour les gens, c'est Canada. C'est pas France. Tu es près de Ontario, pour l'économie, pour beaucoup de choses, *if you make it obligatory for people to speak French, most of the companies go out of Québec ; they don't stay here. It's not good. I don't like it* ».

Mikhaïl ne croit pas qu'il soit nécessaire d'apprendre le français pour vivre à Montréal. Il soutient que la seule connaissance de l'anglais est suffisante pour y habiter. Il poursuit en assurant que presque tous les Montréalais savent parler l'anglais. Lors de son arrivée en sol québécois, il a voulu demander des indications dans son français hésitant à un passant à propos du métro, puis on lui a répondu en anglais de répéter sa question. Il conclut donc à la non-nécessité d'apprendre le français, vu les circonstances.

6. g) Pourquoi, selon vous, serait-il important de maîtriser le français?

Les principales raisons évoquées par nos répondants sont les suivantes : poursuivre des études, trouver un emploi convenable, communiquer avec des francophones dans la vie quotidienne et respecter le caractère officiel de la langue.

Madalena croit qu'il est important de maîtriser le français pour trouver un emploi convenable ainsi que pour saisir l'information que le personnel médical de son enfant doit lui transmettre quotidiennement. Samira soutient que pour bien vivre, c'est-à-dire se trouver un travail équivalant à ce qu'elle exerçait en Syrie, il est absolument indispensable de le maîtriser. Shiraz renchérit en affirmant que si elle parlait français adéquatement, elle serait en mesure de suivre des cours dans son domaine d'études, conséquemment, elle ne serait pas retardée dans son parcours professionnel par un cours de francisation. Marinela, pour sa part, croit qu'il est primordial de maîtriser le français et l'anglais, puisque la majorité des lectures exigées dans plusieurs cours à l'université ne sont rédigées qu'en anglais.

Zsuzsanna répond que c'est simplement parce que nous vivons dans une province francophone, et parce qu'il s'agit de la langue officielle. Elle estime que dans le but de respecter la politique, c'est nécessaire. Selon Irina, qui est très agacée lorsque quelqu'un s'adresse à elle en russe « populaire », il est important de s'exprimer correctement, quelle que soit la langue utilisée.

Tamara entérine et indique que c'est le besoin de se sentir à l'aise lorsqu'elle s'adresse aux gens francophones qui la pousse à l'apprendre correctement, d'autant plus qu'elle voit fréquemment des francophones manifester leur mécontentement

envers des anglophones. C'est un cliché, précise-t-elle, mais elle a toutefois été témoin à de multiples reprises de ce type de situations.

6. h) Croyez-vous que la langue française parlée au Québec est l'égale de celle parlée en France?

D'après les témoignages reçus, huit répondants estiment que les deux types de français sont égaux, et cinq croient que le français parlé en France est supérieur.

Marinela et Alina considèrent le français québécois comme un dialecte du français. Puis, Amelia dit avoir eu beaucoup de difficultés à comprendre les gens dans les rues à ses débuts au Québec. Ayant amélioré ses connaissances de la langue, elle conclut maintenant que le français québécois est « [...] seulement un dialecte. À cause de la distance, pendant l'histoire, vous appris beaucoup des mots d'anglais ». Marinela précise toutefois qu'aucun des deux n'est nécessairement « meilleur » que l'autre. Parvaneh partage un peu cet avis : elle ne croit pas qu'une est plus appropriée que l'autre, puisqu'il s'agit de deux langues différentes, tel l'allemand parlé en Autriche et celui de l'Allemagne, qui ne se compare tout simplement pas : « *French language from France, in my taste, I like that, I think it's more classy, for example. But here, I find it's more friendly. So it has something else, you know, it's not comparable.* » L'une sonne plus classique à son oreille, l'autre se révèle plus « amicale ».

Malgré qu'elle conçoive qu'il y a plusieurs différences au niveau du vocabulaire, de la prononciation, Zsuzsanna croit avant tout que le français d'ici est l'égal de celui parlé en France. Madalena abonde dans ce sens; aucun des deux types de français n'est plus élevé que l'autre. Shiraz, pour sa part, prétend qu'il s'agit de deux langues différentes, sans toutefois conclure qu'une est plus élevée que l'autre et

Irina partage la même opinion nuancée : elle nous raconte qu'elle a moins de difficultés à comprendre le français parlé en France, bien qu'elle ne juge pas pour autant un meilleur que l'autre. Puis, Mikhaïl avance qu'il s'agit de deux langues différentes, toutes deux belles en soit : « C'est la France et le Québec ici. Il y a un océan entre les deux. Moi, j'habite dans mon pays, la Moldavie, à côté de la Roumanie ; la langue officielle c'est le roumain. Il y a une grande différence entre la prononciation. Quand je suis ici, je peux voir qui parle roumain, qui est Roumain et qui est Moldave. »

Evgenia juge le français de France « un petit peu mieux » que celui du Québec. Pour appuyer ses dires, elle ajoute que le premier est davantage littéraire, donc plus « vrai » que le second. Tamara soutient pour sa part préférer le français « original », soit celui de la France. Elle s'explique en prétendant que le français québécois présente des difficultés, dont l'utilisation d'expressions qui n'existent pas et un vocabulaire assez différent, précise-t-elle.

Ivanna déclare que les deux français ne sont pas tout à fait équivalents ; l'accent d'ici est différent et les expressions orales québécoises comportent plusieurs anglicismes. Toutefois, elle conclut en consentant à les assigner au même niveau. Finalement, bien qu'elle soit en mesure de distinguer les deux variantes, Samira répond qu'il n'est question que d'une seule et même langue.

6. i) Considérez-vous qu'il y ait certaines valeurs très différentes entre la culture québécoise et votre culture d'origine?

Cette question était souvent perçue comme identique à la question 5.g) de par la répétition du mot « valeur ». Nous avons donc, à plusieurs reprises, dû préciser que cette question faisait partie de la section « Représentations », et conséquemment,

devait être adressée comme telle. De plus, nous avons dû formuler des exemples ainsi que proposer des sujets. En général, leurs propos indiquent que les valeurs reliées à l'éducation, aux relations familiales et interpersonnelles, à la religion et au rythme de vie semblent être celles qui présentent les différences les plus marquées entre la culture d'origine des participants et la culture d'accueil.

Amelia avance que les Québécois apprécient davantage les gens pour leurs qualités personnelles, bien moins pour leur statut social, tel qu'en Moldavie. Dans ce pays, poursuit-elle, l'image est beaucoup plus importante, le matérialisme est plus répandu. Les études ne seraient pas autant valorisées là-bas qu'ici car les possibilités d'accéder à un emploi décent là-bas ne sont pas plus élevées lorsqu'on détient des diplômes. Elle déplore cependant que le rythme de vie ici soit effréné. Les familles ne peuvent plus passer de temps ensemble, les gens sont occupés du matin au soir, toute la semaine. Enfin, elle se désole de voir que la jeunesse québécoise ne valorise pas autant la notion de respect envers les gens plus âgés.

Ivanna regrette que l'éducation québécoise soit aussi stagnante. Elle se plaint que sa fille n'ait pas autant de devoirs à faire qu'en Russie, que l'enseignant québécois n'est pas suffisamment exigeant. De plus, elle croit que les jeunes manquent de savoir-vivre envers les personnes âgées ; pour appuyer ses dires, elle raconte avoir vécu des situations où ce respect ne primait pas.

Mikhaïl révèle que les relations hommes et femmes sont différentes au Québec. Non pas qu'il soit particulièrement choqué de voir des couples habiter ensemble sans être mariés, mais il en est toutefois surpris. Constatant que les jeunes quittent rapidement le nid familial a été tout aussi étonnant pour lui. Tel qu'Amelia, Mikhaïl affirme que contrairement à son pays natal, le niveau de diplomation au Québec peut réellement aider à l'obtention d'un meilleur emploi : « Chez nous, il y a moins de possibilités de trouver un emploi après avoir terminé les études

universitaires [...] parce qu'il y a beaucoup de gens qui finissent leurs études et travaillent dans un marché ».

Irina relate que l'éducation est davantage valorisée en Russie. On pousse les gens à obtenir un diplôme universitaire, coûte que coûte. Ici, réplique-t-elle, les gens semblent se satisfaire avec moins. Elle conclut en déclarant qu'elle conçoit les Québécois comme davantage animés par la religion que les Russes.

Shiraz perçoit sa propre communauté négativement par rapport à l'honnêteté; selon elle, les Iraniens ont clairement un problème avec la franchise. L'hypocrisie transpire dans cette culture, se plaint-elle. Elle poursuit sur l'éducation des enfants; de son point de vue, il y a un énorme laisser-aller chez les enfants d'origine québécoise. Elle remarque que les châtiments corporels ne sont pas bien vus ici, et que les jeunes québécois démontrent beaucoup moins de respect envers les aînés. Elle est d'autant plus stupéfaite de constater à quel point l'union libre est répandue ici et que les gens fondent des familles sans même être mariés.

Evgenia précise elle aussi à quel point l'éducation est valorisée en Russie ainsi qu'au Kirghizistan. Tel que mentionné par Mikhaïl, le nombre de diplômes universitaires est plus élevé là-bas qu'ici, malgré qu'ils ne soient toutefois pas un gage d'obtention d'emplois sérieux et rémunérateurs. À propos de la religion, elle émet un certain bémol; les musulmans du Kirghizistan la pratiquent assidûment, mais la minorité chrétienne orthodoxe du pays en est plus distante. Elle remarque que les bases de la famille kirghize diffèrent également; il est absolument insensé d'envisager de fonder une famille sans être préalablement mariés. Puis elle termine en exprimant son étonnement envers le manque de respect des jeunes envers les plus âgés, racontant au passage une situation qu'elle a vécue dans un autobus montréalais et qui l'a laissée plutôt abasourdie.

Madalena déclare qu'au Mexique, les habitants sont plus axés sur la religion qu'au Québec. Elle se désole du manque d'intérêt des Mexicains envers l'éducation. Celle-ci n'est pas suffisamment valorisée, certains élèves gagnant davantage d'argent que leurs enseignants. À propos de la famille québécoise, elle rapporte qu'elle trouve ses membres très distants les uns des autres. Elle exprime d'ailleurs du regret pour la façon dont les enfants sont parfois traités au Mexique; il est courant de faire preuve d'agressivité envers eux pour punir. Elle a d'ailleurs beaucoup de considération pour les méthodes d'éducation parentales québécoises. Elle évoque ensuite l'inégalité qui règne entre les hommes et les femmes dans son pays natal, puis exprime du regret face au manque de respect qui sévit envers les personnes d'un certain âge et les gens handicapés au Mexique. Elle est agréablement surprise de constater qu'il en est tout autre au Québec. Elle rappelle au passage des comportements altruistes d'usagers des transports en commun montréalais à son endroit.

Zsuzsanna n'est pas très loquace quant à ses perceptions des différences entre les valeurs prônées dans sa Hongrie natale. Elle affirme que la Hongrie s'est particulièrement actualisée durant les dernières années, ce qui l'amène à révéler que l'éducation semble être de plus en plus favorisée dans les familles, mais la notion de respect s'est peut-être un peu relâchée avec toute cette modernisation, confie-t-elle avec une pointe de regret.

Marinela, pour sa part, n'est pas en mesure de comparer la famille québécoise avec celle de Moldavie, prétextant ne pas connaître véritablement celle de son pays d'accueil. Cependant, elle croit tout de même déceler une légère différence lorsqu'on parle des jeunes Québécois qui quittent leurs parents en début vingtaine par opposition aux jeunes adultes hongrois qui ne quittent en général le nid familial que beaucoup plus tard, c'est-à-dire une fois mariés. Elle conçoit la famille québécoise comme une fratrie de plus en plus égoïste : « Avant, ici au Québec, les familles étaient grandes, les gens se rencontraient, mais maintenant, c'est différent. Plus

individualiste je pense ». Elle est déconcertée de voir les personnes âgées contraintes de vivre dans des centres d'accueil. En Hongrie, on garde ses parents près de nous, ajoute-t-elle. Enfin, elle est persuadée que les Hongrois valorisent davantage l'éducation que les Québécois; tout étudiant y est naturellement poussé à faire des études universitaires.

Tamara estime que la société québécoise est plus avancée que la communauté russe. Cependant, en ce qui a trait à l'éducation, elle croit que les deux nations s'équivalent, puisque la Russie valorise grandement l'enseignement supérieur. Elle demeure étonnée toutefois de constater la tolérance considérable dont les couples québécois font preuve. Par exemple, selon elle, la Russie n'approuve pas du tout l'adultère, tandis qu'elle prétend qu'il est plutôt répandu au sein de plusieurs couples québécois. Elle constate cependant avec regret la promiscuité à tout prix des familles russes versus les québécoises. Même s'ils traversent de très durs moments, les Russes issus d'une même famille ne peuvent se distancier les uns des autres. Ils ressentent l'obligation de demeurer soudés ensemble malgré la discorde ce qui, figure-t-elle, n'est pas nécessairement méritoire.

Parvaneh regrette que les familles québécoises se dissolvent aussi facilement lorsqu'elles éprouvent des difficultés. Les divorces sont plutôt rares chez les Iraniens, selon elle. Elle rapporte que les familles sont tricotées serrées, qu'ils font d'énormes sacrifices pour le bien de la famille, même si parfois, mentionne-t-elle, on n'en récolte pas que du bien. Pour Parvaneh, l'influence de la religion s'apparente beaucoup dans les deux cultures; que ce soit à l'intérieur de la société iranienne ou québécoise, il y a toujours des gens pour qui la religion est leur survie; qu'elle soit musulmane ou chrétienne. Elle concède que le peuple québécois est davantage honnête que le peuple iranien. Elle s'explique : la notion de respect est si prise au pied de la lettre chez les Iraniens qu'elle parvient parfois à faire ombre à la notion même de la franchise; on doit respecter tout le monde, qu'on les aime ou qu'on les

déteste : « *But politeness is something that you are taught when you are a child. You have to respect older people, you have to respect, we all have to respect people, no matter what. Even if you don't like them, you should respect them. But here, they are more honest.* »

6. j) Croyez-vous qu'une langue peut être apprise sans s'imprégner de sa culture?

Le verbe « imprégner » étant majoritairement méconnu des participants, nous avons dû modifier la phrase pour pratiquement tous les participants. La traduction en anglais s'est même avérée nécessaire pour deux étudiants. La majorité soutient que la culture doit être enseignée avec la langue. Deux répondants sont plutôt ambivalents et une seule croit qu'on peut apprendre une langue sans aborder la culture.

Samira est persuadée que l'enseignement de la culture va de pair avec celui de la langue. Elle craindrait d'ailleurs ne pas pouvoir s'intégrer pleinement dans la société québécoise si elle n'apprenait que du vocabulaire et de la grammaire : « Oui c'est très important. On vit ici. Il faut avoir tout. Tout, tout, tout. Qu'est-ce qui se passe, la culture, tout. » Parvaneh et Tamara abondent dans ce sens et Tamara précise que « [...] la langue se développe en même temps que l'histoire d'un peuple » et c'est pourquoi, selon elle, les expressions d'une langue sont distinctes puisqu'elles proviennent des habitudes d'un peuple, de leur quotidien, donc la culture est inséparable de la langue. Afin de répondre à cette question, Marinela récite le proverbe suivant : « Ce que tu apprends, il faut comprendre » pour indiquer que la langue et la culture sont indissociables. Puis, Madalena déclare qu'il va de soi que la culture doit être comprise avec l'enseignement de la langue, ne serait-ce que pour avoir la capacité d'aborder de nouvelles gens plus aisément. Mikhaïl, pour sa part, estime que plusieurs des expressions d'une langue proviennent de la religion et de la littérature. Conséquemment, pour comprendre le sens de celles-ci, il faut notamment

prendre le temps d'accéder au domaine culturel. Pour saisir la signification de métaphores, dit-il, le vocabulaire seul ne suffit pas. Ivanna et Amelia partagent d'ailleurs cette opinion. Puis, Alina souligne que les deux sont inséparables, ainsi, la langue se révèle être beaucoup plus attrayante pour l'apprentissage si elle est jumelée à l'enseignement de la culture.

Irina partage également ce point de vue, mais soupçonne qu'il puisse aussi être possible de n'aborder que la langue : « *Maybe it is possible, but I can't imagine how to do that. Language is culture itself.* » Evgenia croit que la nécessité d'aborder la culture dans une classe de langue dépend toujours du but recherché : si la langue est apprise dans le but d'émigrer dans une autre contrée, il va sans dire qu'il est nécessaire d'inculquer aussi la culture à l'élève; mais si le but recherché n'est qu'approfondir ses connaissances sans objectif particulier, cette dernière n'est peut-être pas primordiale.

Shiraz croit qu'il n'est pas nécessaire de transmettre la culture lorsqu'on enseigne une nouvelle langue. Selon elle, on sera inévitablement initié à celle-ci une fois à l'intérieur du milieu où ladite langue est parlée. Finalement, Zsuzsanna pense que la culture ne peut être enseignée dans une salle de cours, mais croit pertinemment qu'on en fait l'apprentissage lorsqu'on est dans le nouveau milieu en question.

Ce chapitre a permis de présenter les principaux résultats obtenus à la suite de la collecte de données. Ces résultats serviront à faire la lumière sur le processus de reconstruction identitaire de personnes immigrantes au Québec. Le chapitre suivant permettra de discuter des résultats selon les thématiques abordées, toujours dans l'optique de répondre à notre question de recherche : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre rend compte de la réflexion et de l'analyse en lien avec les résultats du questionnaire d'entrevue. Nous analyserons les données recueillies par thèmes, suivant le schéma de l'entrevue elle-même, afin de conserver un fil conducteur. Il s'agira également de définir comment ces thèmes s'articulent les uns aux autres, d'interpréter les résultats et de tenter de dégager des conclusions qui nous permettront de répondre à notre question de recherche : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

5.1 Identité

Nous constatons qu'une majorité des répondants estiment se définir en tant qu'immigrants. Cette définition peut certainement se modifier selon l'angle sous lequel ils ancrent leurs perceptions. L'environnement dans lequel évoluent ces gens a un impact certain sur la façon dont ils s'identifient. Pour certains, il s'agira d'une différente image d'eux-mêmes selon les circonstances. Par exemple, Irina explique que si elle se positionne devant ses pairs de Russie, elle se définit en tant que canadienne. Cependant, s'il s'agit d'autres Russes résidant à travers le Canada, elle se caractérise alors en tant que québécoise. Il y a donc lieu de confirmer que selon le regard de ceux qui nous transmettent notre image, l'identité se voit modifiée. Cela revient à ce que nous avons indiqué précédemment à propos de l'individu qui développe son identité par la projection qu'il opère sur les gens et la manière dont ceux-ci se projettent sur lui. La méconnaissance de la langue française a également un effet sur la façon dont ces gens s'identifient, tel que Samira le souligne au début de son entrevue; elle se sent immigrante « à cause de la langue, c'est pas à cause d'autre

chose.» Pellegrino (2005, p.4) étaye d'ailleurs ce concept : « *With imperfect command of a new language, learners' ability to reveal their true thoughts and identity becomes severely impaired* ». Nous ne pouvons également passer sous silence les participants qui évoquent le manque de liens personnels établis avec des Québécois de souche pour favoriser la capacité de s'intégrer efficacement à leur société d'accueil. Certains d'entre eux, tel que précisé, demeurent dans des secteurs de Montréal où la concentration de personnes immigrantes est significativement élevée. Nous constatons également que certains participants n'ont pas tant d'occasions de se mêler à leur environnement social, parfois par simple crainte de ne pas être en mesure de communiquer adéquatement avec des francophones.

Quelques fois, il ne suffit que d'un document ou un statut officiel (lire : le droit de vote) pour faire sentir à nos participants qu'ils sont bien canadiens. Ou encore, un simple nom de famille peut freiner le sentiment d'intégration en remémorant sans arrêt le caractère étranger de la personne qui le porte.

Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils croyaient détenir plusieurs identités, nous avons eu bien du mal à recueillir leurs points de vue; d'abord par le manque de compréhension de leur part, puisque nous abordions là un thème plutôt abstrait, puis également parce que cette réponse nécessitait tout de même un certain niveau d'expression orale afin d'y répondre. Certains sont conscients de détenir plus d'une identité, selon le contexte qui se présente à eux; ce qui rappelle ce que Omoniyi (2008) a postulé et dont nous avons fait part dans notre cadre théorique : les gens et les organisations possèdent plusieurs identités sur la base des rôles divers qu'ils sont en mesure de remplir ou encore de représenter dans les relations socioculturelles auxquelles ils participent. Un des participants déclare se sentir québécois et canadien à la fois, bien qu'il mentionne ne pas véritablement arriver à faire de distinction entre les deux citoyennetés. Dans l'ensemble, seule Ivanna ne croit posséder qu'une seule identité, toute situation confondue. Parvaneh a expliqué qu'à travers ses multiples

expériences d'immigration, elle a choisi des aspects qui lui plaisaient à chaque endroit qu'elle a visité, ce qui fait d'elle une personne à identités multiples, présentant des caractéristiques personnelles diversifiées, glanées ici et là, à travers son parcours. Cela renvoie au concept d'identité hybride (Dallaire et Roma, 2003; Fine, 1994), qui « met l'emphase sur les identités résultant des contacts intergroupes puisqu'elle concerne l'interaction entre les identités multiples des différents acteurs sociaux ainsi que les représentations qu'ils ont des identités de chacun. » (Amireault, 2007, p.60).

Le manque d'assurance est un dénominateur commun pour plusieurs participants, ce qui teinte inévitablement l'image que ces immigrants se renvoient d'eux-mêmes. Ce manque peut même les faire stagner dans leur développement personnel et professionnel. Les différences de valeurs qui sont prônées dans leur pays d'origine et leur terre d'accueil ont également un effet sur leur identification profonde. Deux des participants expliquent que leur comportement s'est modifié depuis leur arrivée au Québec, mais pas leur façon de s'identifier. Cependant, l'exemple qu'ils donnent à propos de leur gêne de s'exprimer en français apparaît davantage comme étant un trait de personnalité, voire un changement dans leur moyen de s'identifier qu'une simple modification au niveau de leur comportement. Tamara est l'une d'entre eux : « Au niveau de la personnalité, [l'identité] pas vraiment changé, mais le comportement, oui, un peu, je me sens plus gênée, évidemment à cause du niveau de langue. La confiance en soi aussi a diminué. »

La difficulté de s'exprimer en langue française est manifestement une barrière pour un bon nombre d'entre eux, qui s'estiment lésés dans leur épanouissement personnel et professionnel. L'isolement de certains y est sûrement pour quelque chose. Par exemple, Madalena est arrivée seule au Québec et évoque fréquemment le fait de ne pas connaître aucun Québécois et ainsi ne pas se sentir capable d'intégrer la culture québécoise; idem pour Mikhaïl, qui informe à de multiples reprises qu'il est également seul ici, sa famille étant demeurée en Moldavie.

Une participante manifeste même son désarroi lorsqu'elle explique que ses difficultés à s'exprimer en français lui font croire que les Québécois pensent d'elle « qu'elle n'est simplement pas bien élevée ».

Nous avons abordé avec les participants les cours de français qui leur sont offerts pour connaître plus particulièrement l'apport de ceux-ci dans leur développement identitaire. Il appert que ces cours et les activités diverses offertes dans le cadre de cet enseignement ont eu une répercussion certaine sur les participants. Ces cours ont d'abord brisé l'isolement que vivaient certains d'entre eux en les guidant vers des activités en dehors des heures régulières de classe, moments que plusieurs d'entre eux passaient à la maison entourés de leur famille, probablement dans un milieu où la langue parlée n'est pas le français, si l'on se fie aux langues parlées quotidiennement par les participants (ces données seront abordées dans la section 5.2). Les éléments du cours de français ont entre autres su éveiller culturellement des participants en leur offrant la possibilité de participer à des manifestations culturelles auxquelles ils n'auraient autrement jamais pris part, ont même modifié les valeurs de vie d'un d'entre eux, qui n'avait malheureusement pas les mots précis pour décrire davantage ce qu'il tentait de nous communiquer, puis ont aidé une élève à s'intégrer efficacement dans la société. L'apprentissage du français s'est révélé être un allié dans la reconstruction identitaire de quelques-uns des participants, dont le niveau de confiance s'est passablement amélioré. D'ailleurs, Blanchet (2007, p.22-23) avance qu'« Enseigner/apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle ». Par ailleurs, seulement quatre personnes ont prétendu que l'identité pouvait effectivement être reconstruite à travers l'apprentissage d'une langue, mais sans plus, puis trois autres ont simplement répondu par la négative, alléguant que seules leurs compétences langagières se sont améliorées.

5.2 Langue

Les résultats permettent de constater que la presque totalité des participants à notre recherche communiquent à la maison avec leurs proches dans leur langue maternelle. Ce constat renvoie à Beacco (2005), qui précise que la langue première peut se révéler être une façon de se reconnaître, car par sa « filiation génétique », elle préserverait l'héritage identitaire de façon directe. Cela explique en partie pourquoi ils tiennent autant à s'exprimer dans leur langue première à la maison, bien qu'ils aient suffisamment de connaissance en français pour communiquer ensemble dans la langue de leur province d'accueil. Cela corrobore les données de l'étude de Billiez (1985), selon lesquelles « La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité ». Puis, trois participantes déclarent parler l'anglais dans leur quartier, ce dernier étant considéré davantage anglophone. Elles utilisent le français dans le cadre de leurs activités scolaires, puis lorsqu'elles travaillent, s'il y a lieu.

Les participants ont tendance à sous-estimer leurs aptitudes langagières lorsqu'on les interroge sur leurs capacités à s'exprimer en français. Tel qu'exposé antérieurement, la langue joue un rôle décisif dans la constitution de l'identité : « Le "je" et la réalité du monde se construisent dans l'univers linguistique » (Bernard, 1994, p.161). De plus, selon Blanchet (2007, p.23), les fonctions linguistiques demeurent à la base de la fonction identitaire, car elles font souscrire le locuteur à des systèmes d'échanges communicatifs.

Marinela a soulevé entre autres que lorsqu'elle parle français, elle ne se sent capable que de construire des phrases simples et ne peut entretenir de réelle conversation. Conséquemment, elle est consciente que cela la limite et la freine dans ses élans pour se réaliser professionnellement. Ce sentiment est partagé par la plupart

des participants, qui manifestent leur découragement envers leurs habiletés langagières. Manifestement, ce que Norton Peirce (1995) évoque à propos de la négociation de notre sentiment d'être qui s'élabore à travers le langage prend alors tout son sens avec ces apprenants.

Nous avons ensuite abordé avec eux le français québécois, la nécessité de le connaître et de plus précisément l'aborder en salle de classe dans un contexte théorique et magistral. Les réponses obtenues quant à l'utilité d'apprendre ce français étant partagées, nous pouvons toutefois déceler un sentiment semblable chez la plupart d'entre eux : ils ne le maîtrisent pas tout à fait. Six étudiants souhaitent le voir enseigner en classe, puisqu'ils affirment ne pas arriver à comprendre les gens dans la rue; une d'entre eux angoissant à la seule idée de se faire aborder par un Québécois. Quatre participantes allèguent que le français québécois ne devrait pas être vu avant le français international; deux d'entre elles soutiennent que le français québécois n'est pas le « bon » français, mais un français local. Les autres, plus modérés, croient plutôt en la pertinence d'aborder le français standard d'abord, puis le français québécois par la suite.

Nous leur avons ensuite demandé s'ils croyaient être supportés par les Québécois dans leurs efforts pour améliorer leur français. Il appert que les contacts avec les Québécois demeurent constructifs et favorables, qu'on les aide de façon positive, qu'on les encourage. Cependant, certains participants évoquent le fait de demeurer dans des quartiers multiculturels et ainsi de ne pas avoir la possibilité de côtoyer des Québécois. Une participante souligne d'ailleurs ne pas être suffisamment habile en français pour même reconnaître un Québécois de souche d'un immigrant parlant français. D'autres ne s'en formalisent pas tellement, puisqu'on les comprend tout le temps lorsqu'elles engagent la conversation en anglais. Une participante mentionne que le français québécois n'est pas le « vrai » français, et qui déplore devoir fournir des efforts pour le parler convenablement. Nous constatons que

l'anglais semble servir de béquille à plusieurs des apprenants qui voient cette langue comme une opportunité de faciliter leurs échanges quotidiens avec leurs interlocuteurs.

5.3 Culture

Les participants possèdent encore des relations très étroites avec leur culture d'origine. Cependant, le rapport que chacune de ces personnes entretient avec sa culture d'origine demeure toutefois assez différent. Tel que l'énonce Abdallah-Pretceille (1991, p.306) : « Les rapports entre langue et culture ne s'arrêtent pas seulement à une objectivation de plus en plus forte dans le cadre des apprentissages, ils renvoient à une structuration profonde de la personnalité et notamment à la construction et la constitution de l'identité culturelle ». Au total, neuf d'entre eux clament avoir conservé un bon rapport avec elle et acceptent également de découvrir la culture québécoise en simultanée. Seuls deux participants mentionnent avoir manifestement délaissé leur culture d'origine en totalité durant leur expérience migratoire. Selon les réponses obtenues, il semblerait que les autres continuent de cultiver les éléments qui leur plaisent puis délaissent ceux qui ne leur conviennent plus. Une participante a d'ailleurs évoqué son âge avancé pour expliquer que sa culture russe conservait encore une grande place dans son existence et ses préoccupations. Des participants (Mikhaïl et Alina) ont même avoué avoir délaissé plusieurs traits distinctifs de leur culture lors de leur arrivée au Québec, mais y retournent lentement maintenant. Il va sans dire que la culture d'origine demeure solidement ancrée chez ces gens, bien qu'ils souhaitent parfois s'en dissocier, comme dans le cas de Madalena, qui en rejette plusieurs éléments, ceux-ci ne lui correspondant plus.

Le rapprochement entre tous ces gens et ce qui caractérise leur culture réside forcément dans l'inextirpable. Camilleri (1985, p.13) décrit d'ailleurs la portée que la

culture a en chacun de nous : « La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe [...] tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. »

Lorsque nous les interrogeons sur la façon dont ils croyaient leur culture perçue par les Québécois, les commentaires étaient en grande partie positifs. Ces nouveaux arrivants pensent en effet que leur terre d'accueil reconnaît leur culture favorablement et qu'elle porte sur elle un regard approbateur, exception faite de Samira, qui se dit parfois perçue comme une immigrante arabe et musulmane, bien qu'elle soit arménienne. Elle raconte avec regret que cela teinte inévitablement ses rapports avec autrui; elle doit constamment préciser ses origines pour éviter de véhéments reproches. À l'opposé, Parvaneh, iranienne, ne ressent pas ce type d'hostilité, malgré ses origines évidentes, croit-elle. Une participante de Russie, Tamara, croit que les Québécois sont des gens de nature curieuse, qui ont envie de s'informer à propos des nouveaux arrivants et d'en connaître davantage sur ceux qui colorent la culture québécoise.

D'ailleurs, lorsque nous avons abordé les valeurs de leur culture auxquelles ils tenaient toujours, la langue est arrivée au premier rang des préoccupations de ces nouveaux arrivants. La langue joue un rôle décisif dans la constitution de l'identité; Norton Peirce (1995) évoque que c'est à travers le langage qu'une personne négocie son sentiment d'être. C'est effectivement ce qui ressort des conversations avec les participants. Ils tiennent généralement tous à transmettre leur langue d'origine à leurs enfants, comme si elle devenait véritablement l'emblème identitaire dont parle Byram (2006). Billiez (1985, p.101) allait dans le même sens lorsqu'elle expliquait que transmettre la langue maternelle à sa progéniture demeure un « besoin manifeste ». Vient ensuite l'omniprésence de la famille et du respect envers ses assises : plusieurs commentaires de regret envers la position de la famille dans les priorités des Québécois ont été recueillis. Lorsqu'on aborde le sujet, il a été fréquemment soulevé

que le modèle québécois semble s'être détérioré au fil des ans. On expose le manque de respect général envers les aînés, la tendance à vivre en concubinage et à bouder l'institution du mariage. Ce dernier sujet renvoie d'ailleurs à la religion, qui nous ramène à des principes généraux de moralité commune qui demeurent ancrés chez ces gens.

Par la suite, nous voulions savoir comment ces gens se situaient face au grand nombre de cultures vivant ensemble sur un même territoire. Une grande majorité de gens vivent cette réalité avec positivisme, puis quelques-uns ont des avis légèrement nuancés. D'abord, précisons qu'après avoir discuté de ce contexte multiculturel québécois, nous comprenions que cette situation n'existe pas ou très peu dans les pays d'origine des participants. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit donc d'une première occasion de vivre dans un environnement multiethnique. Madalena a avoué avoir parfois des idées préconçues, et considère, malgré son confinement manifeste, qu'elle trouve intéressant que des nationalités différentes cohabitent ensemble. Au total, neuf participants tendent à être du côté favorable de cette diversification de notre société; Alina, Evgenia, Samira, Mikhaïl, Zsuzsanna, Marinela, Ivanna et Parvaneh partagent toutes le même point de vue d'ouverture à l'altérité, et assurent que ce contexte situationnel particulier favorise les expériences enrichissantes d'apprentissage multidimensionnel. Ils ont ainsi l'opportunité d'interagir avec des gens qui promeuvent des valeurs différentes des leurs et de progresser humainement en partageant leurs idéaux à leur tour. À ce sujet, Amireault (2007, p.380) précise que « l'ouverture aux autres semble être une attitude importante pour la définition de l'identité culturelle. » Par exemple, une participante manifeste son opposition aux religions fermées et où le régime politique se rapproche du despotisme et du totalitarisme. Une autre participante dénote une hypocrisie et une malhonnêteté chez les gens issus de sa communauté et finalement, une dernière qui n'a pas pris l'habitude de côtoyer des gens de nationalités diverses dans sa Russie natale se voit contrainte à vivre cette réalité au Québec bien malgré elle.

En guise de réponse à cette question, Madalena est la seule à évoquer l'isolement, qui l'empêche de faire la rencontre de personnes issues de d'autres nationalités, malgré toutes les opportunités qui pourtant s'offrent à elle en habitant l'île de Montréal. Elle clame qu'elle trouve difficile de s'intégrer parce qu'elle ne maîtrise pas suffisamment le français et pas du tout l'anglais. À ce propos, nous croyons que cette solitude que vivent plusieurs de ces gens peut effectivement jouer un rôle dans leur adaptation à leur terre d'accueil. Cet isolement, pour plusieurs d'entre eux, les limite particulièrement dans cette étape qui devrait au contraire leur servir de tremplin.

Lorsqu'interrogés au sujet des différences entre leur culture d'origine avec la culture québécoise, les participants ont fourni plusieurs éléments de réponses. D'abord, plusieurs se réjouissent de la démocratie qui prévaut au Québec ainsi que de la liberté y étant rattachée. Cependant, ils n'applaudissent pas particulièrement la facilité avec laquelle les citoyens québécois peuvent obtenir le divorce, ainsi que la cohabitation de deux adultes sans qu'ils ne soient mariés. Cela renvoie directement à la religion, qui semble, selon les participants, être en chute libre dans la liste des priorités des Québécois. Une attitude déplorable, admettent-ils presque tous.

De plus, deux participantes soulignent la supériorité de l'homme sur la femme dans certains pays et ne s'en réjouissent guère, même qu'elles apprécient que la société québécoise prône sans équivoque l'égalité entre les deux sexes. Des participants évoquent aussi les corrections physiques que les adultes utilisent pour « bien élever » leurs enfants dans leur pays respectifs et comparent ce type d'éducation avec le modèle laxiste québécois, qui a engendré la génération de l'enfant-roi, présumement-ils. Toujours à propos de la jeunesse, des participants croyaient que les jeunes Québécois étaient poussés hors du nid familial dès l'âge adulte. Puis, quelques participants encensent le Québec, société très ouverte aux

différences, orientée vers la famille, mais peut-être un peu trop centrée sur elle-même. Ils soulignent le nombre plus élevé de Québécois résidant seul, puis se désolent de leur froideur comparativement à la chaleur des peuples russe et mexicain.

Dans le même ordre d'idées, les participants ont évoqué une variété de situations dans lesquelles ils se sentent près de leur culture d'origine, de la culture québécoise et/ou de la culture québécoise anglophone. La majorité des participants demeurent proches de la cuisine typique de leur culture, tel qu'avancé par les résultats d'Amireault (2007) et des fêtes nationales de leur pays d'origine. Ils ne se sentent pas prêts à participer à la vie culturelle francophone pour l'instant, car ils ne se sentent pas suffisamment outillés linguistiquement pour visionner des films et des pièces de théâtre québécois. Plusieurs font aussi état de leur manque de connaissances au sujet de la culture québécoise, notamment en ce qui concerne la culture alimentaire.

5.4 Conflit identitaire

À l'intérieur du mécanisme de la quête identitaire, alors qu'ils tentent de restructurer leur identité, les participants à notre recherche ont vu se succéder des contradictions ainsi que des cassures (Benadiba, 2001). Le processus d'immigration et les exigences linguistiques du pays d'accueil sont des facteurs d'incertitude identitaire et pour y remédier, ces nouveaux arrivants usent de stratégies et font appel à divers moyens pour minimiser l'impact de cette migration. Afin de circonscrire davantage le phénomène du conflit identitaire chez les participants, deux questions qui avaient pour but d'éveiller la rupture entre leur « milieu d'origine ainsi que la confrontation avec un monde de pensée et de vie autre » (Diminescu, 2005) ainsi que les sentiments caractérisant l'apprentissage de la langue.

Tout d'abord, nous voulions connaître les sentiments que les participants éprouvent à l'idée d'être locuteurs de plus d'une langue. Les données recueillies

montrent qu'ils entrevoient cette réalité avec positivisme. Toutefois, nous avons obtenu des réponses variées et le résultat est plutôt révélateur et intéressant. D'abord, certains d'entre eux désirent s'attaquer à l'apprentissage d'autres langues une fois le français maîtrisé. Nous serions alors en mesure de croire que le cheminement vécu par nos apprenants n'est peut-être pas laborieux pour tous si certains envisagent de nouveau à s'engager dans une autre expérience d'apprentissage. Certains participants considèrent les bienfaits que comporte le fait de s'exprimer dans une autre langue : la croissance personnelle et la richesse intérieure que cela procure et, puisque lorsqu'on s'investit dans une formation de la sorte, on s'éveille naturellement à une autre culture que la sienne, tout en évitant la formation de jugements défavorables (clichés, fausses opinions). Finalement, plusieurs invoquent l'augmentation de la confiance en soi, qu'ils se sentent « meilleurs » à se savoir bilingues.

D'autres participants possèdent des sentiments mitigés à propos de la capacité de parler plusieurs langues à la fois. Ceux là évoquent les difficultés à parfois distinguer une langue de l'autre, les confondent, finissent par les entremêler dans une même conversation et brouiller le message qu'ils veulent transmettre. Parfois, ces apprenants considèrent démontrer un accent trop prononcé, qui les empêche de se faire comprendre par les Québécois natifs. Une participante précise qu'il est nécessaire de posséder tout de même une certaine maîtrise des langues que l'on prétend savoir parler car autrement, on ne peut se définir bilingue. Une autre participante manifeste une émotion partagée à ce propos; elle mentionne ressentir un bénéfice à être capable de savoir communiquer dans plus d'une langue, mais émet toutefois des réserves à savoir si elle désire que ses enfants apprennent sa langue maternelle : pourraient-ils eux aussi éprouver le conflit identitaire qu'elle vit actuellement, à chaque fois qu'elle retourne dans son pays natal? Finalement, une participante a souligné qu'il demeure difficile pour elle de s'exprimer adéquatement en français et par le fait même, souhaite apprendre l'anglais, puisque cette langue lui semble utile pour trouver du travail à Montréal.

La seconde partie de la section sur le conflit identitaire visait à faire émerger les émotions des participants en ce qui a trait à leur sentiment d'acceptation par les Québécois natifs. Il appert qu'un seul des participants réussit à se sentir perçu comme un Québécois aux yeux de ces derniers. Il ne ressent nullement la dichotomie entre lui et eux. Une participante soutient par ailleurs ne pas avoir suffisamment de contacts avec des Québécois natifs pour être en mesure de se prononcer sur le sujet. Tous les autres participants à notre étude sont unanimes : ils ne se sentent pas perçus par les Québécois natifs comme un des leurs. Tous ne partagent cependant pas les mêmes raisons de croire à ce constat. Par exemple, une participante ne se sent pas québécoise elle-même, et, par conséquent, prétend d'emblée qu'on ne la perçoit forcément pas comme une native du Québec. Peut-être, croit-elle, qu'une fois qu'elle aura parfait son français, on pourra dire d'elle qu'elle est une des leurs. Puis, des participants rapportent que l'apparence et les traits physiques demeurent trop importants pour se faire passer pour des natifs. Une participante précise même qu'il est impossible psychologiquement pour les Québécois de la considérer native puisqu'elle argue que c'est contre la nature humaine. D'autres répondent qu'elles sont perçues comme des immigrantes aux yeux des Québécois natifs adultes, mais que la génération de leurs enfants sera, elle, vue comme originaire du Québec. Une autre participante affirme qu'elle est russe et le restera toute sa vie. Seul son enfant pourra s'intégrer efficacement, vu sa maîtrise de la langue officielle. Une deuxième participante est tout aussi catégorique et confie qu'elle craint même que les Québécois natifs soient ennuyés de la situation multiculturelle actuelle, et plus particulièrement dans les régions plus éloignées des grands centres urbains. Certains considèrent ne pas toujours savoir si l'on s'adresse directement à des natifs, puisqu'une fois de plus, le manque de contacts avec eux fait en sorte qu'on ne sait pas comment les reconnaître avec certitude. D'autres affirment que les Québécois ne les font pas sentir totalement comme des leurs, mais qu'ils apprécient toutefois leurs efforts à parler français. Une participante précise même que la désignation « Québécois natifs » n'est exacte que pour les Amérindiens. Finalement, deux participantes disent se sentir acceptées par

les Québécois anglophones seulement. La langue, insistent-elles, est le seul facteur à la base de cette condamnable distinction.

5.5 Stratégies identitaires

Pour tenter d'en apprendre davantage sur le conflit identitaire et les stratégies utilisées par nos participants, nous nous étions basés sur les travaux de Malewska-Peyre (1990) pour élaborer la section sur les stratégies identitaires. Il s'agissait donc de formuler des questions ayant trait aux modèles de la chercheuse, soit les catégories de stratégies intérieures, extérieures et intermédiaires. D'abord, en ce qui concerne l'importance de bien maîtriser le français, les participants ont exposé plusieurs éléments de réponses, bien que les aspects liés à la carrière et la culture soient revenus plus fréquemment. Ils ont précisé, à propos de la carrière, qu'ils désiraient trouver un emploi dans leur domaine d'études. Un grand nombre d'entre eux possèdent d'ailleurs des diplômes universitaires et désiraient, en immigrant ici, dénicher un travail selon leurs compétences pour ainsi pouvoir conserver le même niveau de vie que dans leur pays d'origine. La seconde raison invoquée à propos de l'importance de maîtriser le français est la culture. Il appert que ces nouveaux arrivants, bien que la plupart d'entre eux vivent un choc culturel considérable à leur arrivée au Québec, éprouvent pourtant le désir de découvrir la culture d'ici ainsi que ses traditions. Cette envie de s'imprégner de la culture de leur pays d'accueil est une progression vers l'intégration harmonieuse, croient-ils. Ils soulignent également avoir la responsabilité d'apprendre le français, ne serait-ce d'abord que pour se faciliter la vie mais aussi de s'inclure à juste titre dans la communauté puis de s'y épanouir.

Enchainons maintenant avec les questions basées sur la théorie de Malewska-Peyre (1990, p.123), qui suggère trois types de stratégies : intérieures, extérieures et intermédiaires. Tel que décrit dans le chapitre du Cadre théorique, les stratégies intérieures incluent les dispositifs émanant de la psychologie dans l'optique de se

dérober au mal, par exemple le refoulement, le repli sur soi, l'agressivité dirigée vers soi, etc. Les stratégies extérieures impliquent des mécanismes qui ne sont pas conduits envers la personne même, mais bien vers l'extérieur, et qui engagent une modification du réel. Puis, la troisième catégorie, soit les stratégies intermédiaires, « consisteraient en la recherche de la similitude avec le groupe majoritaire sans renoncer à sa propre différence » (p.129)

Tout d'abord, la question 5. b) visait à déterminer si, dans une situation de contact angoissante, les participants réagissaient en utilisant une quelconque stratégie intérieure. Nous avons recueilli seulement sept commentaires à ce sujet, les autres n'ayant, selon eux, jamais vécu ce type de situation angoissante. Nous avons entendu des énoncés assez révélateurs, qui tendaient vers l'agressivité dirigée vers eux-mêmes, l'acceptation de ne pas être à la hauteur linguistiquement parlant, la résignation et parfois même l'abdication devant son incapacité à faire valoir son point de vue. Seulement deux d'entre eux ont indiqué posséder la capacité de demeurer calme et de tenter de se concentrer sans perdre leur sang-froid.

Puis, nous avons poursuivi avec une question qui ne pouvait être abordée qu'avec des stratégies extérieures; d'abord, plusieurs d'entre eux ont vécu des expériences où ils ont cru leur identité menacée ou dévalorisée. Par exemple, une participante dont la réputation du pays d'origine n'est pas reluisante prétend que, pour cette raison, elle se fait parfois dévisager. Une autre participante ne peut trouver d'emploi équivalent à ce qu'elle pratiquait auparavant, car ses études ne sont pas reconnues au Québec; une autre estime que les Québécois ne sont pas suffisamment patients avec elle lorsqu'elle tente de s'exprimer en français. Finalement, deux participantes ont vécu des moments plutôt pénibles; l'une d'elle déplore la malhonnêteté d'un propriétaire de logement qui a sous-estimé ses connaissances générales de la loi; la dernière a eu un accrochage avec une cliente anglophone qui aurait souhaité que l'on s'adresse à elle dans la langue de Shakespeare, sans succès.

Ensuite, nous avons voulu obtenir des réactions qui émanaient de l'utilisation de stratégies extérieures en demandant aux participants s'ils avaient déjà tenté de modifier leur apparence physique, histoire de se mêler plus efficacement à leur entourage. En premier lieu, très peu ont répondu par l'affirmative à ces stratégies d'assimilation. Seules quatre participantes se sont prêtées à l'exercice de ne plus se maquiller comme auparavant, colorer leurs cheveux et de modifier la façon de se vêtir, selon le milieu dans lequel elles évoluent dorénavant. En second lieu, l'une d'entre elles souhaiterait changer le nom de son mari, car apparemment, il sonnerait étrangement aux oreilles francophones. Quelques-unes ont essayé tant bien que mal de s'exprimer avec l'accent québécois, mais peu y sont parvenues. Aucun des participants n'a été tenté de modifier ses valeurs dans le but de se conformer culturellement aux gens locaux.

Faisant également partie des méthodes stratégiques extérieures, la stratégie de revalorisation implique entre autres l'idéalisation de son groupe ethnique et de sa propre culture dans une préoccupation de sauvegarder les liens avec son pays d'origine et sa langue. À l'intérieur de notre groupe de participants, aucun ne rapporte ennoblir sa culture. À ce sujet, nous avons récolté quelques remarques explicatives. D'abord, une étudiante affirme ne pas idéaliser sa culture pour une raison bien particulière : durant les cinq dernières années, elle a habité dans six pays différents, ce qui fait dorénavant d'elle une sceptique envers le concept « d'identité nationale ». Puis, une autre semble avoir oublié tellement d'éléments de sa culture à travers ses déplacements qu'elle souhaite s'intégrer au plus vite à la communauté québécoise, elle y tient particulièrement. À l'inverse, Tamara réprouve tant d'éléments négatifs de son pays d'origine qu'elle se dit loin d'essayer de magnifier quoi que ce soit de sa Russie natale. Idem pour une seconde participante, qui condamne ouvertement plusieurs aspects « monnayables » (études, diplomation) à l'intérieur de son pays d'origine. Une autre participante indique simplement qu'elle ne voit pas pourquoi

elle serait venue au Québec si elle avait eu envie d'idéaliser la culture du pays d'où elle vient.

Malewska-Peyre (1990, p.129) expose aussi un autre type de stratégie, hybride cette fois, nommée intermédiaire, parce qu'elle consiste en la quête de ressemblances avec le parti dominant, mais sans toutefois renier sa différence. À ce sujet, nous n'avons pas pu récolter beaucoup de commentaires. S'agissait-il d'une question trop difficile sur le plan de la syntaxe? Ne s'appliquait-elle réellement pas à nos répondants? Nonobstant ces possibilités, nous avons tout de même recueilli les remarques sérieusement négatives d'une participante : parce qu'elle croit les Québécois condescendants, elle ne tient pas du tout à se faire accepter d'eux. Puis, contrairement aux participants de la recherche de Cerviatuc (2009), ceux prenant part à la présente étude n'ont pas utilisé de stratégie d'auto-encouragement à la persévérance durant leur apprentissage de la langue française.

5.6 Représentations

Nous avons ensuite abordé le thème des représentations. Cette section étant perçue plus simplement par nos participants, les réponses ont été davantage nombreuses, plus spécifiques et moins évasives. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils connaissaient du Canada et du Québec avant d'y immigrer, nous avons obtenu un large éventail de réactions. Très peu de participants connaissaient l'aspect culturel de la société québécoise avant d'y être confrontés. La majorité ont répété maintes fois avoir cru, avant d'arriver ici, que le Québec était l'équivalent du paradis sur terre. Toutefois, ils ont été très désillusionnés lorsqu'ils se sont systématiquement butés à des obstacles au moment d'entamer et/ou de poursuivre leurs rêves professionnels en sol québécois. L'Internet, médium très sollicité par les participants afin d'apprendre à propos du Canada et du Québec, en avait informé plus d'un des facilités d'immigration et d'intégration à la société québécoise. Cependant, l'espoir a fait

place à l'amertume dans quelques cas. Il est clair que ceux qui possédaient des amis déjà installés au Canada avaient explicitement été informés des conditions de vie du pays et de la province. Il en a résulté moins de surprises désagréables pour ceux-ci. Pour les autres, l'adaptation fut un peu moins aisée : le choc culturel était parfois au rendez-vous.

Toujours dans le même thème, nous avons voulu connaître leur perception du Québécois typique, tel qu'ils le perçoivent aujourd'hui. La majorité des participants semblent avoir une perception favorable. Seules deux participantes ont avoué ne pas avoir eu l'opportunité de rencontrer des Québécois natifs et conséquemment, n'ont pu se prononcer sur cette question. Exception faite de Shiraz, qui mentionne ne pas être certaine d'avoir réellement établi des contacts avec des natifs et Irina, qui réfute l'existence même d'un Québécois typique, les autres ayant émis une opinion à ce sujet prétendent tous avoir été véritablement en contact avec ces derniers. Il appert que le Québécois typique, selon les commentaires reçus, est un être ouvert d'esprit et aux autres cultures, qui inspire la sympathie.

Quant à savoir s'ils croient nécessaire d'apprendre le français pour vivre à Montréal, les résultats semblent plutôt révélateurs des sentiments qui sont partagés par les nouveaux arrivants au Québec (Amireault, 2007; Boissonneault, 1996). En effet, seulement six participants croient qu'il est absolument nécessaire de connaître le français pour évoluer à Montréal, trois pensent plutôt qu'il ne s'agit pas d'une nécessité et quatre sont carrément ambivalents, faisant des commentaires qui traduisent parfois de la résignation, parfois de la nonchalance et/ou simplement de l'abandon.

À la question à propos de l'égalité du français parlé au Québec et celui parlé en France, la plupart des participants croient le français québécois égal au français de France. Par ailleurs, d'autres soutiennent que le français de France est préférable :

« À cause de la distance entre le Québec et la France, les anglicismes se sont immiscés dans le français québécois; les expressions québécoises n'existent pas; le français de France est plus vrai car il est littéraire, le français québécois n'est qu'un dialecte, etc. » (Amelia) Les huit participants alléguant l'égalité des deux types de français croient pour leur part qu'il s'agit simplement de deux langues différentes.

Toujours dans le thème des représentations, nous désirions ensuite déterminer si nos participants saisissaient des distinctions entre les valeurs prônées dans leur culture d'origine et dans leur communauté d'accueil. À plusieurs reprises, les participants ont mentionné le nombre important de couples québécois vivant en union libre, concept conjugal selon eux beaucoup plus répandu que dans leur pays d'origine. Également, plusieurs commentaires sont en lien avec la distance entre les membres de la famille québécoise. Les participants remarquent que les personnes du troisième âge sont fréquemment installées en institutions, contrairement aux grands-parents de leurs contrées d'origine, qui résident plutôt avec leurs enfants. Certains ont aussi parlé des enfants québécois qui, selon les données recueillies, manqueraient de discipline générale ; le concept de l'enfant-roi est ici évoqué. Nous recensons également plusieurs remarques à propos de la forte valorisation des études dans les autres pays puis la stagnation de l'éducation à l'école québécoise. À travers les entrevues, plusieurs participants prétendent que les études supérieures sont davantage favorisées à l'extérieur du Québec.

Finalement, nous désirions connaître l'opinion des participants à propos de la prégnance de la culture dans le domaine de l'enseignement des langues. Croient-ils pouvoir apprendre une langue sans y aborder le domaine culturel? Une majorité entrevoit la nécessité d'enseigner la culture conjointement avec la langue. Les principales raisons invoquées sont la peur de ne pas savoir s'intégrer sans elle ou encore de ne pas comprendre ce que l'on apprend (Blanchet, 2007; Abdallah-Preteille, 1991).

Ce chapitre a rendu compte de la réflexion qu'ont généré les résultats obtenus suite aux entrevues menées avec les participants à cette étude. Le chapitre suivant permettra de parachever le travail de synthèse en résumant les éléments susceptibles de répondre à notre question de recherche, l'émission de nos recommandations pour le milieu de l'enseignement et finalement, la formulation des perspectives de recherches ultérieures.

CONCLUSION

La présente section expose une synthèse des résultats qui ont permis de répondre à la question de recherche de cette étude. Également, sont présentées les recommandations qui nous semblent indiquées envers le milieu des enseignants de langues suite aux données récoltées. Puis, des perspectives de recherches éventuelles sont proposées afin d'approfondir les questionnements qui demeurent à la suite de cette recherche.

Résumé

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu l'opportunité de rencontrer 13 adultes nouvellement immigrés au Québec qui participent à l'édification de la société québécoise en y contribuant avec leurs apports et différences. Ils nous ont éclairé à propos de leur expérience de reconstruction identitaire en lien avec l'apprentissage du français. Ils ont partagé avec leur histoire, leurs valeurs, leurs espoirs et leurs craintes, pour nous permettre, dans le cadre de ce travail, de répondre à la question de recherche suivante : quel portrait est-il possible de tracer des représentations identitaires de nouveaux arrivants en fonction de leur expérience avec la langue de la communauté d'accueil?

Il appert que les participants à notre recherche, tous récemment immigrés au pays, se définissent principalement en tant qu'immigrants, même si cela tend à changer selon la projection que les autres leur transmettent. Parfois ils revendiquent non pas une mais plusieurs identités, que nous nommons hybrides, au gré de leurs différents mouvements migratoires. Ils évoquent également la méconnaissance de la langue française comme facteur crucial dans l'élaboration de cette image. D'ailleurs,

la peur de ne pas être compétent linguistiquement résulte en l'isolement de certains d'entre eux. Le fait qu'ils demeurent tous dans des milieux où le français n'est pas forcément la langue la plus parlée est assurément un coefficient dans cette équation. Puis, ils évoquent ne pas fréquenter ou encore ne pas connaître de Québécois natifs. Toutefois, cheminant tous à travers des cours de francisation, ces derniers leur offrent des opportunités de découvrir autre chose que les aspects linguistiques en leur permettant de s'éveiller culturellement à la société québécoise. Visiblement, la confiance qu'ils éprouvent envers eux-mêmes découle principalement de l'apprentissage du français ainsi que de sa maîtrise conditionnelle.

Sans contredit, la culture d'origine de ces apprenants demeure toujours présente chez eux, mais ils déterminent toutefois les éléments dont ils désirent se départir et en ajoutent d'autres qui proviennent cette fois de la culture de leur société d'accueil. La langue est toutefois la préoccupation première parmi les éléments culturels qui les définissent. Ils ont d'ailleurs la ferme intention d'inculquer leur langue première à tous leurs descendants. Ces participants sont pour la plupart très ouverts à l'altérité, bien qu'ils proviennent pratiquement tous de milieux majoritairement homogènes. Ils désirent ardemment apprendre et maîtriser le français et pouvoir conséquemment s'intégrer harmonieusement au Québec.

Dans le processus de reconstruction identitaire, ces apprenants ont parfois vécu certaines contradictions avec leurs valeurs profondes lors de leur arrivée et même un choc culturel dans certains cas. Ils se sont empressés de tenter d'y remédier en usant de stratégies intérieures, extérieures et intermédiaires (Malewska-Peyre, 1990). Ces méthodes, utilisées par les participants dans le but de minimiser les cassures vécues dans le processus de quête identitaire, impliquent des mécanismes qui visent à réduire le sentiment d'angoisse qu'ils peuvent entretenir tout au long de leur démarche.

Puis, les participants ont abordé le thème des représentations. Tel que l'énoncent Castellotti et Moore (2002, p.11), « certaines études décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays ». À ce propos, ils ont été nombreux à indiquer qu'ils ne connaissaient pas particulièrement la culture québécoise avant de s'y installer. Ils étaient presque tous au courant de la langue officielle de leur province d'accueil avant d'émigrer, bien qu'ils ne pensent pas tous que la connaissance du français soit des plus nécessaires pour évoluer à Montréal. Le fait qu'ils résident dans des quartiers multiculturels y est sûrement pour quelque chose, puisqu'ils soutiennent pouvoir se débrouiller en communiquant en anglais. Lorsque nous avons abordé avec eux le français québécois, certains apprenants ont conclu qu'il s'agissait d'une équivalence avec le français parlé en France, d'autres ont assigné à ce dernier une position supérieure.

En ce qui a trait à leurs perceptions des différences entre les valeurs de leur culture d'origine et celles de leur société d'accueil, l'éducation, les relations familiales et la religion sont celles dont les différences sont les plus marquées. Puis, à la toute fin, ils ont clairement exposé la nécessité d'enseigner la culture avec l'enseignement de la langue, les deux étant indissociables, ont-ils statué.

Recommandations

Suite aux résultats de cette recherche, nous recommandons d'abord que les enseignants de langues et tout personnel œuvrant auprès de nouveaux arrivants soient sensibilisés à l'ouverture à l'altérité et à son enseignement auprès de leurs apprenants, qu'ils prennent en compte les réalités multiples qu'ils ont sous leurs yeux, qu'ils adoptent une attitude bienveillante et rassurante envers ces apprenants et qu'ils « développent une connaissance critique des relations interactives entre la culture, l'ethnicité, la communication et l'apprentissage [...] » (Bhanji-Pitman, 2009, p.351)

Cette étude montre que le portrait des représentations identitaires de nouveaux arrivants en apprentissage de la langue est hétérogène, complexe et qu'il implique plusieurs éléments. Afin de mieux comprendre leurs apprenants nouveaux arrivants, les enseignants ainsi que tout personnel travaillant de concert avec eux devraient être conscients de la complexité du processus migratoire et des défis que cela pose au niveau de la construction identitaire.

Nous croyons donc que l'enseignement de la langue doit être exécuté parallèlement avec celui de la culture par les enseignants de langues dans une optique d'interculturalité, pouvant manifestement mener à bien l'apprentissage du français par les apprenants. Tel que les résultats de cette étude le démontrent, les apprenants requièrent ce type de connaissances tout autant que l'enseignement linguistique. Le rôle de l'enseignant de langues est primordial et complexe : il s'agit autant de développer les compétences, les attitudes, la prise de conscience de ses valeurs que la dimension du savoir à propos d'une culture ou d'un pays. Tel que l'exposent Byram, Gribkova et Starkey (2002), la dimension interculturelle implique un partage des savoirs entre les apprenants, puisqu'ils arrivent à comparer des contextes culturels familiers à d'autres qui le sont moins, révélés à eux dans le processus même de l'enseignement de la langue cible. Il est donc souhaitable que les enseignants, qui tiennent autant des rôles d'acteurs sociaux tout en demeurant des pédagogues, incitent les élèves à s'exprimer, à développer leurs opinions ainsi que leur conscience interculturelle tout en introduisant les notions linguistiques au programme. Les apprenants seront à un moment ou à un autre projetés dans des situations interculturelles qui nécessiteront des habiletés et des attitudes particulières et appropriées. Il s'agira, pour les enseignants, d'avoir recours à des situations d'apprentissage authentiques qui intégreront les dimensions langue et culture afin de sensibiliser les apprenants à utiliser des stratégies de négociation à l'intérieur de situations critiques, lesquelles peuvent être prises directement de situations vécues par les apprenants dans la société d'accueil. Par exemple, tel que l'énonce Blanchet

(2004, p.30), il faudra « viser avant tout la culture active, les règles de comportement et d'interprétation, et non la culture patrimoniale, les connaissances intellectuelles et les généralités historico-sociologique [...] » qui ne sont pas d'une grande utilité pour quelconque apprenant de langue seconde, mais plutôt pédagogiquement subsidiaires. Les supports théoriques utilisés par les enseignants de langues devront promouvoir concrètement l'apprentissage des conventions et des codes (écrits et verbaux) de la langue cible pour susciter une mise en pratique dans la vie quotidienne des apprenants. Enfin, l'enseignement interculturel doit viser l'analyse, la discussion et éventuellement la déconstruction des stéréotypes, qu'ils soient culturels ou linguistiques, afin d'amener à une meilleure compréhension et au respect de l'Autre.

Perspectives de recherches

À l'issue de la présente recherche, d'autres questionnements mériteraient d'être investigués. Dans un premier temps, il serait particulièrement intéressant de reproduire cette recherche avec des participants qui proviendraient tous du même pays d'origine afin de circonscrire les tendances générales et déterminer si les points de vue demeureraient aussi partagés à propos des thèmes abordés dans la présente étude. Dans un deuxième temps, une étude longitudinale, selon la maîtrise du français dans les premières années d'arrivée au Québec, permettrait de mieux cerner le portrait identitaire des apprenants en fonction de l'amélioration de leur niveau de langue. De plus, puisque nous gravitons dans l'univers des nouveaux immigrants et de leur processus d'adaptation à leur société d'accueil, nous abordons conséquemment l'insertion sociale des individus. Il serait pertinent de pouvoir identifier si une intégration réussie est définie de la même manière par des nouveaux arrivants que par les Québécois natifs. Est-ce que les deux groupes considèrent les mêmes défis? Puis, il pourrait être également très intéressant de prolonger la réflexion à propos de la complexité et de la pluralité de l'identité culturelle québécoise, qui est de façon historique intrinsèquement positionnée en lien avec d'autres identités culturelles

historiques au sein du Canada (Québec/Canada, Québec/France; Français du Québec/Français de France). Dans ces circonstances, la reconstruction identitaire des immigrants se voit alors complexifiée, ceux-ci se voyant dorénavant obligés de négocier leur identité d'origine avec celle du Québec, tout en se questionnant à propos de ce qu'est véritablement l'identité québécoise.

Cette étude aura permis d'explorer le portrait d'immigrants récents dans leurs défis constants d'intégration à leur société d'accueil. Le présent travail suscite cependant d'autres problématiques à approfondir; les opportunités de recherche sont grandes pour les didacticiens du français langue seconde, compte tenu des liens importants maintenant établis par plusieurs chercheurs entre la construction identitaire et l'apprentissage des langues.

APPENDICE A

Protocole de l'entrevue individuelle³

1. S'assurer que le candidat comprend bien les conditions de passation de l'entrevue en précisant :
 - a. les règles du certificat d'éthique;
 - b. le déroulement de l'entrevue;
 - c. l'enregistrement de l'entrevue et les objectifs poursuivis.
2. Adopter une attitude rassurante pour mettre l'interviewé à l'aise.
3. S'en tenir aux tâches décrites dans chaque phase de l'entrevue.
4. Garder le contrôle de l'entrevue en ramenant le participant au sujet débattu.
5. Être attentif aux propos du candidat et réutiliser dans la conversation les informations qu'il fournit pour pousser au maximum sa réflexion.
6. Manifester sa compréhension et son intérêt face aux propos du candidat en ayant recours au non verbal.
7. Laisser parler le candidat sans l'interrompre et demander des clarifications lorsque nécessaire.
8. Laisser au candidat le temps de réfléchir au contenu de ses réponses et tolérer les moments d'hésitation et de silence.
9. Laisser le candidat trouver lui-même ses mots et terminer ses phrases.
10. Éviter de corriger les erreurs linguistiques du candidat, ce qui pourrait entraver le flux de son message.
11. Éviter de prendre des notes pendant l'entrevue.

³ Adapté du Protocole de l'entrevue individuelle du projet Xéno élaboré par Denise Lussier, Ph.D, décembre 2003.

APPENDICE B



Formulaire d'information et de consentement (sujet majeur)

«Langue et identité : évolution et complémentarité»

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Natasha Tanguay
Programme d'enseignement : Linguistique et didactique des langues (3851)
Adresse courriel : tanguay.natasha@courrier.uqam.ca
Téléphone : (514) 567-6807

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à comprendre le processus de reconstruction identitaire de nouveaux arrivants en apprentissage du français. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2077 ou par courriel à l'adresse : amireault.valerie@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience en tant qu'immigrant au Québec. Cette entrevue est enregistrée sur cassette audio avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision qu'ont les participants de la recherche universitaire et des responsabilités qu'elle engendre. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que

certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé. Sur demande, un résumé des résultats de recherche peut vous être transmis au terme du projet.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Valérie Amireault, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 567-6807 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche,

Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

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

SIGNATURES :

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

Signature du participant : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées : _____

Date : _____

Signature du responsable du projet : _____

Date : _____

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

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE⁴

Prénom : _____ Nom : _____

Code de recherche : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Courriel : _____

Téléphone : _____

Langue maternelle : _____

Dans quel pays êtes-vous né(e)? _____

Quand êtes-vous arrivé(e) au Canada? _____

Niveau d'études : _____

Depuis combien d'années étudiez-vous le français? _____

Quel âge aviez-vous lors de vos premiers cours de français? _____

Où était-ce? _____

Avez-vous l'intention de poursuivre vos cours de français suite à la présente session? _____

En dehors de vos heures de cours, combien d'heures par semaine utilisez-vous la langue française pour...

- 1) Faire vos devoirs et leçons _____
- 2) Lire (journaux, magazines) _____
- 3) Écouter la télévision/films _____
- 4) Parler à vos ami(e)s _____
- 5) Parler aux membres de votre famille _____

⁴ Questionnaire adapté de Mackey et Gass (2005)

Quelle(s) autre(s) langue(s) maîtrisez-vous à l'oral?

Quelle(s) autre(s) langue(s) maîtrisez-vous à l'écrit?

Avez-vous présentement un emploi?

Quelle est la langue la plus utilisée sur les lieux de votre travail...

1) Entre les employés?

2) Avec votre employeur?

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE⁵

(Le numéro inscrit entre parenthèses à la suite de chaque question renvoie à la fin du présent questionnaire, plus précisément à l'auteur de ladite question.)

1. Identité

- a. Comment définissez-vous aujourd'hui votre identité culturelle? (1)
(Reformulation possible : à quel(s) groupe(s) vous identifiez-vous?)
 - i. Canadien
 - ii. Québécois
 - iii. Entre deux cultures
 - iv. Immigrant
 - v. Autre

- b. Est-ce que votre identité change selon le contexte et les gens avec qui vous vous trouvez? (2)
 - i. Pourquoi? (1)
 - ii. Avez-vous plusieurs identités? (1)
 - 1. Lesquelles? (1)

- c. Avez-vous changé votre façon de vous identifier depuis que vous êtes au Québec? (1)
(Reformulation possible : votre identité a-t-elle changée depuis que vous êtes au Québec?)
 - i. Pouvez-vous me parler de ces changements? (4)

- d. Croyez-vous que l'apprentissage du français a changé votre identité? (1)

⁵ Le masculin sera utilisé dans la version écrite du présent questionnaire dans le seul but d'en alléger sa lecture.

- e. Y a-t-il des éléments du cours de français qui ont contribué à votre développement identitaire? (1)
(Exemple : sorties, etc.)
- f. Croyez-vous que l'apprentissage du français lors de votre expérience migratoire a changé votre identité? (1)

2. Langue

- a. Quelles sont les langues que vous utilisez dans votre vie quotidienne? (1)
 - i. Dans quels contextes les utilisez-vous? (1)
- b. Comment considérez-vous vos capacités à vous exprimer en langue française? (5)
- c. Les cours de français destinés aux immigrants devraient-ils présenter un volet sur les particularités du français québécois? (5)
- d. Comment vous êtes-vous senti supporté par les Québécois dans vos efforts pour pratiquer et améliorer votre français? (4)

3. Culture

- a. Comment identifiez-vous votre rapport avec votre culture d'origine? (2)
- b. Quelle place occupe-t-elle dans votre vie? (2)
- c. Comment croyez-vous qu'elle est perçue au Québec? (2)
- d. En tant qu'immigrant au Québec, quelles valeurs de votre propre culture sont importantes pour vous? (1)
- e. Comment vous situez-vous aujourd'hui par rapport aux cultures rencontrées au Québec? (1)
- f. Comment percevez-vous la culture québécoise en comparaison avec votre culture d'origine? (2)

- g. Dans quelles situations vous sentez-vous davantage près de votre culture d'origine/de la culture québécoise francophone/de la culture québécoise anglophone? (1)
(Exemple : ce qui touche à la cuisine, les fêtes; les sorties)
 i. Pourquoi? (1)

4. Conflit identitaire

- a. Comment vous sentez-vous à l'effet d'être locuteur de plus d'une langue? (4) *(Reformulation possible : à l'effet de parler plus d'une langue)*
- b. Sentez-vous que les Québécois natifs vous considèrent un des leurs? (4) *(Reformulation possible : vous considèrent « Québécois »)*

5. Stratégies identitaires

- a. Pourquoi croyez-vous important de bien maîtriser le français? (4)

La question suivante est basée sur le texte de Malewska-Peyre (1990) et traite de stratégies intérieures :

- b. Lors d'expériences de contact angoissantes, comment réagissez-vous : (5)

Pistes de réponses :

- Tentez-vous de diminuer la raison de votre angoisse?
- Tentez-vous d'accepter la situation de votre angoisse?
- Vous sentez-vous agressif envers vous-mêmes ou les autres?

Les questions suivantes sont basées sur le texte de Malewska-Peyre (1990) et traitent des stratégies extérieures :

- c. Lors d'expériences où vous avez cru votre identité menacée ou dévalorisée, comment avez-vous réagi? (5)
 [Stratégies d'assimilation]
- i. Avez-vous déjà tenté de modifier votre apparence physique pour tenter de vous fondre davantage dans la foule? (5)
(Exemple : couleur de cheveux, maquillage, coiffure, etc.)
- ii. Avez-vous déjà tenté de vous conformer culturellement aux gens locaux en vous exprimant avec leur accent, leurs expressions orales, leurs manières d'être? (5)

(Exemple : changement de nom, renoncement aux valeurs, croyances initiales, etc.)

[Stratégie de revalorisation]

- iii. Dans une préoccupation de sauvegarder les liens avec votre pays d'origine et votre langue, avez-vous déjà tenté d'idéaliser votre groupe ethnique et votre culture? (5)
(Exemple : trait culturel, coutume, « savoir-faire », etc.)

La question suivante est basée sur le texte de Malewska-Peyre (1990) et traite du concept de *stratégie intermédiaire* :

- d. Lors de situations non égalitaires vécues au Québec, avez-vous déjà tenté de rechercher des similitudes avec les Québécois francophones, sans toutefois renoncer à votre différence? (5)

6. Représentations

- a. Que saviez-vous du Canada et du Québec (langue, culture, gens, etc.) avant d'immigrer? (1)
- b. D'où provenaient ces connaissances/représentations? (1)
- c. Vos représentations ont-elles évoluées depuis? (1)
- d. Décrivez le Québécois typique (adjectifs qui le décrivent bien) tel que vous le percevez aujourd'hui. (1)
- e. D'où provient cette description? (1)
- f. Croyez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre le français pour vivre à Montréal? (1)
- g. Pourquoi, selon vous, serait-il important de maîtriser le français? (5)
- h. Croyez-vous que la langue française parlée au Québec est l'égale de celle parlée en France? (5)
- i. Considérez-vous qu'il y ait certaines valeurs très différentes entre la culture québécoise et votre culture d'origine? (5)
- j. Croyiez-vous qu'une langue peut être apprise sans s'imprégner de sa culture? (5)

Provenance des questions

1. Amireault (2007)
2. Pelletier (2010)
3. Boissonneault (1996)
4. Cerviatuc (2009)
5. Natasha Tanguay (validées par Valérie Amireault)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44 (4), 305-309. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat). Montréal, Université McGill. Récupéré de http://mcgill.worldcat.org/title/representations-culturelles-et-identite-dimmigrants-adultes-de-montreal-apprenant-le-francais/oclc/253908217&referer=brief_results
- Anadón, M. et François, G. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? »*. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Montréal, 16 mai 2006. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/RQ-HS-5-Numero-complet.pdf#page=102
- Armony, V. (2002). Des Latins du Nord? L'identité culturelle québécoise dans le contexte panaméricain. *Recherches sociographiques*, 43 (1), 19-48. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/009445ar>
- Aronson, J. (1994). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1) Récupéré de <http://www.nova.edu/ssss/QR/BackIssues/QR2-1/aronson.html>
- Beacco, J.-C. (2005). Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. 24 p. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf
- Benadiba, M. (2001). Difficultés et problèmes d'identité des enfants d'immigrés maghrébins en France. *Sud/Nord*, 1(14), 105-114. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-sud-nord-2001-1-page-105.htm>

- Bernard, R. et Létourneau, J. (dir.). (1994). *Du social à l'individuel : naissance d'une identité bilingue. La question identitaire au Canada francophone. Récits, parcours, enjeux, hors-lieux*. S.l. : Les Presses de l'Université Laval. Récupéré de <http://www.erudit.org/livre/CEFAN/1994-2/000410co.pdf>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. New York : Routledge.
- Bhanji-Pitman, S. (2009). *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, <http://www.archipel.uqam.ca/2211/>
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*, 1(2), 95-105. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
- Blanchet, P. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE, 34 p. Récupéré de [http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf Blanchet_inter.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf)
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique, 27 p. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Boissonneault, J. (1996). Bilingue/francophone, Franco-Ontarien/Canadien français : choix des marques d'identification chez les étudiants francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 20, 173-191. Récupéré de <http://pdf.library.laurentian.ca/RNO/Boissonneault1996.pdf>
- Borisovna Segura, T. (2008). *Defining Self : Negotiating Cultural, Gender, and Ethnic Identity in a Short-term Study Abroad Program in Russia*. (Thèse de doctorat). Austin, The University of Texas. Récupéré de <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2008/segurat84588/segurat84588.pdf>
- Boutin, G., Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

- Byram, M. et Zarate, G. (1996). Defining and Assessing Intercultural Competence : some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*, 29(4), 239-243. Récupéré de <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2770668&jid=LTA&volumeId=29&issueId=04&aid=2770660>
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching : A Practical Introduction for Teachers Strasbourg : Council of Europe, 41 p. Récupéré de <http://languagecenter.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Byram, M. (2006). Langues et identités. In *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe : conférence intergouvernementale* (Strasbourg, 16-18 octobre 2006), sous la dir. de la Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Récupéré de www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Byram_Identities_final_FR.doc
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : Unesco-Delachaux et Niestlé.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie Dans *Stratégies identitaires*, p. 85-110. Paris : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1996). Les stratégies identitaires des immigrés. *Sciences humaines*, hors série, 15, 32-34. Récupéré de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2453596>
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire; un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 71-86. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/001118ar>
- 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*. 29 p. Récupéré de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

- Cervatiuc, A. (2009). Identity, Good Language and Learning, and Adult Immigrants in Canada . *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(4), 254-271. Récupéré de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true &_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ856546&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ856546](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ856546&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ856546)
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(123-124), 341-348. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>
- Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. Récupéré le 18 septembre 2012 de <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>
- Chaumier, S. (2005). L'identité, un concept embarrassant, constitutif de l'idée de musée. *Culture & Musée*, 6(6), 21-42. Récupéré de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1766-2923_2005_num_6_1_1371
- Chen, X. (2010). Identity Construction and Negotiation Within and Across School Communities : The Case of One English-as-a-New-Language (ENL) Student. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 163-179. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2010.486274>
- Chevallier, D. et Morel, A. (1985). Identité culturelle et appartenance régionale. *Terrain*. 5, 3-5. Récupéré de <http://terrain.revues.org/2878>
- Cohen-Emerique, M. (1995). Le choc culturel. *Antipodes*, 130. Récupéré de http://www.minkowska.com/article.php?id_article=764
- Cohen-Emerique, M. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions*, 1(83), 169-190. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-169.htm>
- Coracini, M.J. R. F. (2006). L'espace hybride de la subjectivité : le (bien)-être entre les langues. *Langage et société*, 3(117), 41-61. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-3-page-41.htm>

- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*.
Récupéré de 18 septembre 2012 de
www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_fr.doc
- Dallaire, C. et Roma, J. (2003). *Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada : Bilan des recherches : Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Février 2002, Moncton, NB : Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton. Récupéré de
http://www.ruor.uottawa.ca/fr/bitstream/handle/10393/12894/Dallaire_Christine_2003_Entre_la_langue_et_la_culture.pdf?sequence=1
- Daunais, J.-P. (1984). L'entretien non directif . Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 249-275). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslaurier, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : MCGraw-Hill.
- Diminescu, D. (2005). Le migrant connecté : pour un manifeste épistémologique. *Migrations Société*. 17(102), 275-292.
<http://ticmigrations.fr/fr/whoweare/manifeste>
- Dorais, L.-J. et Searles, E. (2001). Identités inuit/Inuit identities. Dans Stern, P. et Stevenson, L., *Critical Inuit Studies* (p. 9-35). University of Nebraska Press.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. *Discours et constructions identitaires*, 1-11. Récupéré de
<http://www.erudit.org/livre/CEFAN/2004-1/000660co.pdf>
- Duval, H. (2001). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : Sphères de négociations, tensions et stratégies identitaires*. (Thèse de doctorat). Montréal, Université de Montréal. Récupéré de
https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/2/Duval_Helene_2011_these.pdf
- Erikson, E. Homburger. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

- Fine, M. (1994). Working the Hyphens : Reinventing Self and Other in Qualitative Research. *Handbook of qualitative research*, 70-155. Newbury Park: Sage Publications.
- Fortier, A-M. (1992). Langue et identité chez les Québécois d'ascendance italienne. *Sociologie et sociétés*. 24(2), 91-102. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/001247ar>
- Gudykunst, W.B. et Schmidt, K. L. (1988). Language and Ethnic Identity. *Language and ethnic identity*. Clevedon : Multilingual Matters, 1-14.
- Hanson, J. (2011). Teacher Reflection and Identity – Teaching a Language from within an L2 Cultural Identity, or Teaching from within L1 Culture about L2. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1(1), 1-38. Récupéré de www.jltl.org/jltl/index.php/jltl/article/.../10/3
- Hornberger, N. H. (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires*, (p. 27-41). Paris : Presses Universitaires de France.
- Làzàr, I. (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Récupéré de http://archive.ecml.at/documents/pub123bF2004_Lazar.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Montréal : Guérin.
- Ling Lai, M. (2011). Cultural identity and language attitudes – into the second decade of postcolonial Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 32(3), 249-264. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2010.539692>
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires*, (7-26). Paris : Presses Universitaires de France.

- Lussier, D. (2009). *La dimension culture et le développement de la compétence de communication interculturelle en français langue d'enseignement*. Récupéré de <http://tainguyenso.vnu.edu.vn/xmlui/bitstream/handle/123456789/7626/ACTES%20du%20Seminaire%2013.pdf?sequence=1>
- Mackey, A. et Gass, S. M. 2005. *Second language research : Methodology and design*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri (dir.) *Stratégies identitaires, (111-141)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Manço, A. A. (2002). *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. Paris : L'Harmattan.
- Meintel, D. (1992). L'identité ethnique chez les jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et sociétés*. 24(2), 73-89. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/001493ar>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL*. 29(1), 9-31. <http://www.jstor.org/stable/3587803>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL*. 31(3), 409-429. Récupéré de [http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/TQ%20\(1997\)%20-%20Language,%20identity,%20and%20the%20ownership%20of%20English.pdf](http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/TQ%20(1997)%20-%20Language,%20identity,%20and%20the%20ownership%20of%20English.pdf)
- Norton, B. et Toohey, K. (2000). Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change. *The Study of Language Learning*. 115-123 [http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/Kaplan%20\(2002\)%20-%20Norton%20%26%20Toohey%20-%20Identity%20and%20language%20learning.pdf](http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/Kaplan%20(2002)%20-%20Norton%20%26%20Toohey%20-%20Identity%20and%20language%20learning.pdf)
- Norton, B. (2010). Langage and Identity. Dans Hornberger, N. H. et McKay, S. L. (dir.), *Sociolinguistics and Language Education*, (p. 349-369). Ontario : Multilingual Matters.

- Omoniyi, T. et White, G. (2008). Hierarchy of Identities. Dans *Sociolinguistics of Identity*, p. 11-33. New York : Continuum International Publishing Group.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and speaking in two languages. Bilingual Education and Bilingualism*. North York : Multilingual Matters.
- Pelletier, V. (2010). *Construction identitaire de six filles d'immigrants maghrébins au Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*.
<http://www.archipel.uqam.ca/3149/>
- Pellegrino, A. et Valerie, A. (2005). *Study abroad and second language use : constructing the self* ». UK : Cambridge University Press.
- Pieterse, J. N.. (2009). *Globalization as Hybridization*. Maryland : Roman & Littlefield.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. 9(3), 369-378. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/900420ar>
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Alvaro P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec : 2006-2013*. Récupéré de <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*. 42(2).
<http://journals.cambridge.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/action/displayFulltext?type=6&fid=4638628&jid=LTA&volumeId=42&issueId=02&aid=4638624&fulltextType=RV&fileId=S0261444808005612>

- Rampton, B. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance . *ELT Journal*. 44(2)
<http://search.proquest.com/eric/docview/63081497/13352804B031C88B5F8/1?accountid=14719>
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*. New York : Longman.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences-humaines*. Montréal : McGraw-Hill.
- Unesco. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles : Conférence mondiale sur les politiques culturelles* (Mexico, 26 juillet - 6 août 1982). Récupéré de
http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf
- Vasquez, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 143-171). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ville de Montréal. (2011). *Profil sociodémographique : Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce*. Récupéré de
http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087635&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Zarate, G. (2003a). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. Récupéré de
<http://www.let.uu.nl/~Marie-Christine.KokEscalle/personal/sites/200400279/ZARATE%20Identite%20et%20plurilinguisme.doc>
- Zarate, G. (2003b). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zittoun, T. et Cesari Lusso, V. (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires *Cahier de psychologie*. 34(décembre), 19-33.
<http://www.migration-population.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/cahiers/Cahier34.pdf>