

Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal

par

Anne-Sophie CALINON

Thèse de doctorat effectuée en cotutelle

au

Département de Linguistique

Faculté des Arts et des Sciences

Université de Montréal

et

Département de Sciences du Langage

Université de Franche-Comté

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D)

en Linguistique

et à

l'Université de Franche-Comté en vue de l'obtention du grade de Docteur
en Sciences du langage

avril 2009

©Anne-Sophie Calinon, 2009

vol. 1/2

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

et

Université de Franche-Comté
Département de Sciences du Langage

Cette thèse intitulée

**Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue :
le cas des immigrants à Montréal**

présentée et soutenue à l'Université de Franche-Comté par :

Anne-Sophie CALINON

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Président-rapporteur	Mireille TREMBLAY, Professeure
Représentant du doyen de la FES	Département de linguistique et de traduction,
Membre du jury	Université de Montréal
Directeur de recherche (Université de Montréal)	Nathan MÉNARD, Professeur Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal
Directeur de recherche (Université de Franche-Comté)	Gisèle HOLTZER, Professeure émérite, Département de sciences du langage, Université de Franche-Comté
Examineur externe	Jacqueline BILLIEZ, Professeure, Département de sciences du langage, Université Stendhal Grenoble 3
Membres du jury	Nazam HALAOUI, Chercheur invité, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal
	Catherine PAULIN, Professeure, Département de langues et littératures anglo-saxonnes Université de Franche-Comté

Résumé

Cette recherche a pour but de définir et de décrire les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants dans le contexte multilingue qu'est Montréal. Elle se fonde sur un corpus d'entretiens effectués avec des immigrants, suivant les cours de francisation gouvernementaux. Notre travail repose principalement sur la notion – à la fois politique et sociolinguistique – d'intégration linguistique. Nous étudions les politiques de gestion de l'immigration et de la pluralité linguistique qui influencent l'intégration des immigrants dans une société d'installation culturellement diversifiée et francophone. Notre démarche est à la fois macrosociolinguistique et microsociolinguistique, aussi bien dans la problématique que dans la méthodologie appliquée.

Nous cherchons à apprécier l'impact des mesures de politique linguistique sur la préservation du français au Québec en nous intéressant aux perceptions des immigrants concernant les fonctions sociales des langues à Montréal. La francisation étant présentée comme la mesure politique la plus significative, nous nous intéressons au contenu des cours, sur le plan linguistique et culturel. Nous déterminons le niveau de compétence que les immigrants-apprenants atteignent à la fin de leur formation à l'aide d'une grille originale d'observables énonciatifs, structurels et normatifs. Après avoir évalué le degré d'autonomie linguistique des sujets, nous décrivons leur mobilité sociale en étudiant la fréquence et le type d'interactions dans lesquelles les immigrants ont l'occasion d'utiliser les différentes langues de leur répertoire langagier, en vue de déterminer leur intégration sociale. À partir de ces données, nous mettons en évidence l'influence du degré de maîtrise linguistique sur le sentiment d'intégration.

Les résultats montrent que le français jouit d'une vitalité linguistique importante. De par ses fonctions véhiculaires et sociales, le français est généralement la langue de communication première dans toutes les sphères de la vie sociale à Montréal. De ce fait, la capacité de communiquer, grâce à l'appropriation de la variété standard du français, est un facteur linguistique de l'intégration. Or, à la fin de la formation en français, les immigrants ont des compétences linguistiques et sociolinguistiques qui leur permettent seulement une mobilité linguistique et sociale limitées. Ce facteur linguistique doit être obligatoirement accompagné d'autres éléments intégrateurs qui constituent les étapes suivantes du processus d'intégration.

Mot-clés : immigration, intégration linguistique et sociale, francisation, norme linguistique, politique linguistique, multilinguisme, Montréal, compétence de communication, mobilité linguistique et sociale

Linguistic and Sociolinguistic Factors of Integration within a Multilingual Context : the case of immigrants in Montreal

Abstrat

The purpose of this study is to define and describe the linguistic and sociolinguistic factors of integration of immigrants within the multilingual context of Montreal. Based on a corpus of interviews (discussions, conversations) with immigrants enrolled in government-sponsored French language training programs, our work focuses mainly on linguistic integration, understood here as both a political and sociolinguistic notion. We examine the policies of immigration management and linguistic plurality which influence the assimilation of immigrants into a francophone and culturally diversified society. Our approach to the research subject and the methodology applied to it is both macro-sociolinguistic and micro-sociolinguistic.

We attempt to determine the impact of linguistic policy measures on preserving the use of the French language. To do this, we study how immigrants perceive the social functions of languages in Montreal. Since francization is presented as the most significant political measure, we analyze training course content, on a cultural and linguistic level. In order to determine the level of skill obtained by the immigrants at the end of their training program, we use an original scale measuring observable cognitive, structural and normative items. After assessing immigrants' degree of linguistic autonomy, we describe their social mobility to see how well they are actually assimilated into the francophone living environment. We analyze the type and frequency of the interactions in which immigrant are called upon to use the different languages making up their language repertoires. This data allows us to show how immigrants' command of the French language affects their feeling with regard to social integration.

Our results demonstrate that the linguistic vitality of the french-speaking community in Montreal is increasing. Indeed, French is the primary language of communication in all aspects of social life. The ability to communicate easily in standard French is, therefore, a linguistic factor contributing to successful social and cultural integration. However, at the completion of their French language training program, immigrants' linguistic and sociolinguistic skills allow them only limited linguistic and social mobility. This linguistic facet of cultural integration must necessarily be accompanied by other means to facilitate and consolidate the process of integration.

Key words : immigration, linguistic and social integration, francization, linguistic norm, linguistic policy, multilingualism, Montreal, communicative competence, linguistic and social mobility

Sigles et abréviations

CECR	Cadre Européen Commun de Référence (pour les langues)
CEGEP	Collège d'Enseignement Général Et Professionnel
COFI	Centre d'Orientation et de Formation pour les Immigrants
CRECA	Centre de Ressources Éducatives et Communautaires pour Adultes
FLS	Français Langue Seconde
LP	Langue Première
MAIICC	Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (ancien MICC)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (avant MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec)
MCCI	Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (depuis 2005)
MRCI	Ministère des Relations entre les Citoyens et de l'Immigration (ancien MICC)
UQAM	Université du Québec à Montréal
Gpe	Groupe
Nbre	Nombre

Table des matières

Introduction	1
Première Partie –Contexte	6
1 L’histoire linguistique du Canada et du Québec	6
1.1 Le contexte linguistique canadien	6
1.1.1 La situation des Francophones au Canada aujourd’hui	6
1.1.2 Les premières lois linguistiques fédérales	7
1.1.2.1 La Lois sur les langues officielles du Canada	7
1.1.2.2 La nouvelle Loi sur les langues officielles du Canada	10
1.1.3 Bilan : quels impacts sur la pratique des langues au Canada et sur les Allophones ?.....	11
1.2 Le Québec	12
1.2.1 La prise de conscience et la montée du nationalisme québécois	12
1.2.2 L’époque des lois linguistiques	15
1.2.2.1 La crise de Saint Léonard et la Loi 63 (1969)	15
1.2.2.2 La Loi 22 – Loi sur la langue officielle (1974)	17
1.2.2.3 La Loi 101 (1977) : loi linguistique et gestion de la pluralité	17
1.3 Conclusion	19
2 L’immigration au Canada et au Québec	21
2.1 L’histoire de l’immigration et des politiques d’immigration au Canada	21
2.2 États des lieux en 2006	24
2.3 Bilan : L’attraction des deux pôles, francophones et anglophone	25
2.3.1 L’immigration au Québec	25
2.3.1.1 L’immigration au Québec depuis le début du 20 ^e siècle	25
2.3.1.2 L’immigration par catégorie d’immigrants	27
2.3.1.3 La population immigrée au Québec : états des lieux en 2006	28
2.3.1.4 Étude de l’immigration au Québec sur 10 ans : 1995-2995	32
3 Montréal	34
3.1 L’évolution linguistique du 20 ^e au 21 ^e siècle	35
3.2 Le statut des langues à Montréal	38
3.3 Les particularités intégrative de Montréal	40
3.3.1 Modèles d’intégration montréalais	40
3.3.2 « Montréalité » de l’intégration	41
3.4 Les quartiers	42
3.5 Conclusion	43
4 Francisation	45
4.1 Identité québécoise : La langue comme élément d’intégration	45
4.1.1 Le Contrat moral et la langue française	46
4.2 Qu’est-ce que la francisation ?	47

4.2.1 A l'origine : la « francisation » des entreprises	47
4.2.2 L'offre de service de francisation	48
4.3 Le MELS et le MICC	49
4.3.1 Changements depuis 2004	51
4.3.1.1 Critères d'admission	51
4.3.1.2 Répartition dans les lieux d'apprentissage	52
4.3.1.3 Organisation et matériel pédagogique	53
4.4 La francisation en chiffres	55
4.4.1 Accès à la formation linguistique	56
5. Politique de gestion de la pluralité culturelle : Théories et applications	58
5.1 Points de vue du discours scientifique	58
5.1.1 L'assimilation	58
5.1.1.1 Définitions	59
5.1.2 L'intégration	61
5.1.3 Le multiculturalisme	63
5.2 Applications des concepts scientifiques au niveau politique	64
5.2.1 Les politiques assimilationnistes	64
5.2.2 Les politiques d'intégration	65
5.2.2.1 Le modèle républicain français	66
5.2.2.2 La politique du multiculturalisme	68
5.2.3 Perspectives	73
5.3 Cas d'étude : Canada / Québec et l'interculturalisme	74
5.3.1 Entre intégration et identifications : le rôle de la culture	78
5.3.2 Quelle culture commune ?	79

Deuxième Partie – Fondements théoriques et État de question80

1 L'intégration	81
1.1 Les modes d'insertion des immigrants	81
1.2 Assimilation versus intégration	82
1.3 L'intégration : une volonté mutuelle	83
1.4 L'intégration : appréhendée par qui ?	85
1.4.1 Approche externe	85
1.4.2 Approche interne	86
1.5 L'intégration, au niveau interne, passe une (re) socialisation	88
1.5.1 La re-socialisation débouche sur l'intégration sociale	89
1.6 Définition générale	90
1.6.1 L'intégration à la fois objective et subjective	90
1.6.2 Les étapes de l'intégration	91
1.6.3 La notion de temps dans l'évaluation de l'intégration	92
2 Intégration linguistique	94
2.1 Introduction et définition	94
2.1.1 La langue française comme langue d'usage public	95
2.1.2 Le français permet l'intégration économique	96
2.1.3 Le français : langue utile et/ou langue d'identification	97
2.2 Comment évaluer l'intégration ?	98

2.3 Facteurs de l'intégration linguistique	101
2.3.1 Réseaux sociaux	102
2.3.2 Le rôle des communautés d'origine	105
2.3.3 Gestion politique de l'immigration	106
2.3.4 Vitalité ethnolinguistique du groupe d'accueil	107
2.4 Conclusion	108
3 Quelle langue enseigner ? Le problème de la norme	110
3.1 Entre aménagement linguistique et aménagement de la langue	111
3.2 Une norme/des normes/quelles normes ?	113
3.2.1 Pourquoi l'établissement d'une norme ?	113
3.2.2 Norme(s) : définitions	114
3.2.3 Distinction entre normes implicites et normes explicites	117
3.3 Rapport entre la norme centrale et la norme périphérique dans la francophonie ..	121
3.3.1 Définition : Norme exogène et norme endogène	121
3.3.2 Le modèle pluricentrique	121
3.3.3 Influence au niveau linguistique et identitaire du rapport à la norme centrale	124
3.3.4 Rapport à la norme centrale : le cas du Québec	126
3.4 Les recommandations officielles concernant l'enseignement	129
3.5 Quel français comme langue d'enseignement ?	130
3.6 Développer la motivation fonctionnelle	132
3.7 Quelle est la langue standard au Québec ?	133
3.7.1 Mise au point terminologique	133
3.7.2 Quelle langue standard dans l'enseignement ?	135
3.7.3 Quelques caractéristiques du français québécois	138
3.8 Conclusion	139
4 Quelle langue apprendre ? La notion de compétence	141
4.1 Historique de la terminologie	141
4.1.1 La compétence selon Hymes et selon Chomsky	142
4.1.2 La notion de compétence de communication dans l'enseignement des langues	144
4.2 Définition de la compétence : ancrée dans la pragmatique	145
4.2.1 Compétence : orientée vers une finalité	145
4.3 La compétence de communication en didactique des langues	147
4.3.1 Les composantes de la compétence de communication	147
4.4 Conclusion	150
Troisième Partie – Méthodologie	152
1 Recueil des données : Protocole	153
1.1 Présentation de l'organisation des cours de francisation	153
1.2 Choix des témoins	154
1.2.1 Présentation des organismes	155
1.2.2 Caractéristiques des témoins	157
2 Méthodologie de l'enquête	160

2.1 L'entretien	160
2.1.1 L'entretien semi-dirigé	160
2.1.2 Le cadre contractuel de l'entretien	162
2.1.3 Les silences dans l'entretien	163
2.1.4 La grille d'entretien	164
2.1.5 Le paradoxe de l'observateur	166
3 Le traitement des données : Questions générales	169
3.1 Le problème de la transcription	169
3.2 La recherche qualitative	171
4 Élaboration des outils d'analyse	172
4.1 Analyse du contenu informatif des entretiens	172
4.2 Outil d'analyse du contenu	175
4.2.1 L'apprentissage du français	175
4.2.2 Les interactions avec les autres langues en présence	176
4.2.3 Les facteurs personnels	176
4.2.4 Démarches individuelles pour l'appropriation du français	177
4.3 Analyse de la compétence linguistique et communicative en interaction	178
4.3.1 Analyse linguistique : Questions générales	178
4.3.1.1 Choix des témoins pour l'analyse linguistique	178
4.3.1.2 Choix des productions	179
4.3.2 Les objectifs de l'analyse linguistique	179
4.3.3 Les niveaux d'élaboration du discours	180
4.3.4 Quelle unité retenir pour l'analyse ?	181
4.3.4.1 Caractéristiques du français parlé	181
4.3.4.2 La macro-syntaxe	183
4.3.5 Choix des observables	185
4.3.5.1 La perspective énonciative	186
4.3.5.2 La perspective structurelle	190
4.3.5.3 La perspective normative	191
4.3.6 Choix des énoncés et pondération	194
4.3.7 Grilles de présentation des résultats	194
5 Choix et limites de l'étude	196
Quatrième partie – Analyse des entretiens	200
1 Analyse thématique des représentations des témoins	200
1.1 Fonctions du français et de l'anglais à Montréal	200
1.1.1 Comportement langagier de la communauté francophone et politique linguistique	201
1.1.2 Place du français et de l'anglais à Montréal	202
1.1.3 Bilinguisme	204
1.2 Motivations et projets	206
1.2.1 Pourquoi suivre les cours de francisation ? Les motivations à l'apprentissage du français	200
1.2.2 Quels sont les projets des immigrants-apprenants après leur francisation ?	208

1.3 Les cours de francisation	212
1.3.1 Utilité	212
1.3.2 Aspects culturels des cours de francisation	218
1.3.3 Critiques	223
1.3.4 Pourquoi appréciez-vous les cours de francisation ?	227
1.3.5 Progrès : Niveau de compétence atteint et à atteindre	232
1.3.6 Lacunes et Niveaux de compétence atteints : État de l'interlangue	235
1.3.7 Le français québécois dans les cours de francisation	242
1.4 Représentations sur les variétés du français en présence	248
1.4.1 Aspects normatifs : Quelles variétés de français est légitime comme langue d'enseignement ?	249
1.4.2 Qualificatifs géographiques	251
1.4.3 Qualificatifs appréciatifs / dépréciatifs	252
1.4.4 Le français québécois : sociolecte inférieur	253
1.4.5 Influence sur l'apprentissage et l'inscription dans la communauté linguistique	255
1.4.6 La double contrainte	256
1.4.7 Conclusion	258
1.5 Analyse des réseaux sociaux et de l'intégration sociale	260
1.5.1 Conclusion	263
1.6 Usages des langues dans le répertoire langagier	264
1.6.1 Introduction – Remarques	264
1.6.2 Langues de communication de la sphère publique, semi-publique et semi-privée	265
1.6.3 Langues de la sphère privée	272
1.6.4 Langues de l'école	274
1.7 Conclusion	275
1.8 La perception du degré d'intégration et la projection du modèle d'intégration idéal	276
1.8.1 Introduction	276
1.8.2 Analyse des tableaux 16 et 17 : Raisons et Facteurs d'intégration	277
1.8.3 Analyse des combinaisons de facteurs : intégration projetée	284
1.8.4 Facteurs d'intégration perçue	285
1.8.5 Comparaison entre l'intégration projetée et l'intégration perçue	288
1.8.6 Conclusion	289
2 Analyse de la compétence linguistique	291
2.1 Exemple de maîtrise « élevée » du français	291
2.1.1 Analyse de l'extrait B2°01	291
2.1.2 Analyse de l'extrait B2°02	293
2.1.3 Analyse de l'extrait B2°03	295
2.1.4 Bilan	297
2.2 Exemple de maîtrise « moyenne » du français	299
2.2.1 Analyse de l'extrait E1-01	299
2.2.2 Analyse de l'extrait E1-02	301
2.2.3 Analyse de l'extrait E1-03	303
2.2.4 Bilan	305
2.3 Exemple de maîtrise « faible » du français	307
2.3.1 Analyse de l'extrait B1+01	307

2.3.2 Analyse de l'extrait B1+02	309
2.3.3 Analyse de l'extrait B1+03	311
2.3.4 Bilan	313
2.4 Résultats globaux de l'analyse de la compétence linguistique	315
2.4.1 Selon la perspective énonciative	316
2.4.2 Selon la perspective structurelle	318
2.4.3 Bilan	319
2.4.4 Mise en parallèle : Compétence linguistique / Sentiment d'intégration	322
2.4.5 Analyse des situations selon le degré de sentiment d'intégration	323
2.4.6 Conclusion	326
Conclusion	328
Bibliographie	335

Annexes.....volume 2

Annexe A Caractéristiques de l'immigration à Montréal

Annexe B Carte de l'île de Montréal (villes de banlieue et arrondissements)

Annexe C Caractéristiques du groupe A

Annexe D Caractéristiques du groupe B

Annexe E Caractéristiques du groupe C

Annexe F Caractéristiques du groupe D

Annexe G Caractéristiques du groupe E

Annexe H Langue première des témoins

Annexe I Répartition par genre des témoins

Annexe J Durée de résidence au Québec

Annexe K Âge des témoins

Annexe L Âge à la fin de la scolarité

Annexe M Canevas de l'entretien

Annexe N Code de transcription

Annexe O Tableaux d'analyses

Annexe P Détails de l'analyse de la compétence linguistique

Annexe Q Corpus (transcription des entretiens)

Liste des tableaux

Chapitre Contexte

Répartition par catégories des immigrants au Québec entre 2001 et 2006	27
Origine de la population immigrée au Québec (2001 et 2006)	29
Langues maternelles de la population immigrée au Québec (2001)	30
Pourcentage de la population immigrée au Québec capable de tenir une conversation en français, anglais, français/anglais, ni l'un ni l'autre (2001).....	30
Dix principaux pays d'origine des immigrants installés au Québec en 1995 et 2005.....	32
Langues maternelles des immigrants arrivés à Montréal entre 2001 et 2006	36
Langues maternelles de la population totale de la région métropolitaine de Montréal ...	36
Pourcentage des nouveaux arrivants pouvant soutenir une conversation en français, anglais, français/anglais, ni l'un ni l'autre au moment de leur admission au Québec (2001).....	37
Pourcentage de la population immigrée totale pouvant soutenir une conversation en français, anglais, français/anglais, ni l'un ni l'autre (2001)	38
Augmentation du besoin en francisation (1998-2005)	55

Chapitre Analyse

Fonctions du français et de l'anglais à Montréal	200
Motivations à l'apprentissage du français	206
Projets après la formation linguistique	208
Utilité des cours de francisation	212
Aspects cultures des cours de francisation	218
Critiques : organisation des cours.....	223
Critiques : rythme des cours	226
Ce que les témoins préfèrent dans les cours	227

Progrès	232
Lacunes et État de l’interlangue	235
Le français québécois dans les cours de francisation	242
Place du français québécois dans les cours	246
Réseaux sociaux : connaissances québécoises	260
Réseaux sociaux : pas de connaissances québécoises	261
Réseaux sociaux communautaires	261
Réseaux sociaux intergroupes (exceptés québécois)	262
Usages des langues sphère publique : rue, magasins.....	265
Usages des langues sphère semi-privée : voisins, propriétaires, école des enfants.....	266
Usages des langues sphère privée : famille	272
Usages des langues sphère privée : amis	272
Usages des langues sphère semi-publique : école	274
Raisons du sentiment d’intégration	278
Facteurs d’intégration projetée	279
Facteurs d’intégration perçue	285
Résultats selon la perspective énonciative.....	316
Résultats selon la perspective structurelle	318
Analyse selon la perspective normative	320
Niveau de compétence / Sentiment d’intégration.....	322

Quand vous êtes arrivé à Montréal, vous avez trouvé un travail.
Pourquoi avez-vous commencé à apprendre le français ?

« ho parce que'une fois pendant que je travaillais quelqu'un m'a insulté je trouvais que
il m'a insulté et j'ai pas... je ne pouvais pas... alors j'ai à partir d'aujourd'hui je vais
commencer à apprendre le français j'ai acheté le Bescherelle et oui j'ai commencé à
apprendre les verbe plus importants »

Samuel

A mes camarades de classe de l'école des Beaumonts et des Champs-d'Aloup,
de la ZUP de Sens,
pour avoir éveillé mon intérêt pour les contacts de cultures.

Je tiens à remercier mes directeurs de recherche, Pr. Gisèle Holtzer et Pr. Nathan Ménard. Par leur compétence scientifique, leurs conseils, leurs encouragements et leur exigence, ils m'ont guidée tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont à la Région Franche-Comté et à l'Université de Montréal dont le soutien financier m'a permis de mener à terme cette recherche.

Je remercie les personnes des équipes pédagogiques des centres de formation de m'avoir accueillie et expliqué leur travail, souvent avec passion et toujours avec beaucoup de gentillesse. Grâce au partage de leur expérience, j'ai pu comprendre plus précisément la complexité de mon terrain d'étude.

Je pense particulièrement aux personnes immigrantes qui m'ont accordé leur confiance. Nos entretiens ont été des rencontres passionnantes. Elles m'ont parlé de leur espoir et de leur courage dans lesquels j'ai puisé un enrichissement personnel.

Merci à mes proches qui m'ont tous aidée par leur compétence en informatique, en linguistique, en esprit de synthèse, en écoute attentive, en distraction ou en bonne humeur. De très loin ou très près, leur soutien et leur présence m'ont facilité et égayé la vie pendant ces 54 mois.

J'adresse une pensée particulière à ma famille qui joue, depuis toujours, un rôle déterminant dans mon parcours en m'apportant du courage et de la confiance en moi.

Introduction

Depuis les années 1970, le Québec entend se donner les moyens de favoriser l'intégration linguistique et sociale des immigrants dans la communauté francophone. En prenant des mesures pour favoriser l'adoption du français comme langue de communication dans la vie publique, en incitant la société civile à faire preuve d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle, le Gouvernement du Québec a pour objectif de développer chez les immigrants un sentiment d'appartenance à la communauté francophone québécoise et de maintenir la cohésion sociale.

La mesure d'intégration linguistique à laquelle nous allons particulièrement nous intéresser est la formation linguistique en français offerte par le Gouvernement aux immigrants. La francisation a pour but de leur apporter une compétence linguistique fonctionnelle en français et des connaissances culturelles grâce auxquelles ils pourront comprendre leur société d'installation.

Cette action politique a plusieurs objectifs : elle veut affirmer la place du français comme langue commune à l'ensemble de la population, augmenter la vitalité linguistique de la communauté francophone, en orientant les immigrants dès leur arrivée vers cette communauté et, d'ainsi, contrer l'attraction exercée par la communauté anglophone. Cette politique d'intégration linguistique s'accompagne d'une politique de cohésion de la pluralité culturelle, basée sur le partage de la langue et les valeurs de la communauté francophone, visant à constituer une société québécoise plurielle mais unie.

Si la langue française est au cœur de la politique linguistique et de cohésion sociale du Québec, Montréal centralise les enjeux politiques et sociétaux de la réussite de cette politique. En effet, les problèmes linguistiques relevant de l'immigration s'expriment principalement à Montréal, où s'installe la grande majorité des immigrants au Québec. La présence des deux communautés linguistiques majoritaires, anglophone et francophone, laisse aux immigrants le choix d'adopter le français ou l'anglais comme langue de communication. C'est en raison de cette particularité que nous avons pris comme terrain de recherche la ville de Montréal.

Notre recherche de master a fondé notre intérêt pour ce domaine d'étude. En 2003, nous avons travaillé sur les cours de francisation donnés aux immigrants à Montréal et sur l'éventail de l'offre en soutien linguistique, comme alternative à la formation gouvernementale. Grâce à cette première étude, nous nous sommes familiarisée avec la question de l'intégration des immigrants à Montréal et nous avons pu commencer à élaborer la problématique qui nous exposons dans notre thèse. La co-tutelle dont nous avons bénéficiée pour effectuer ce doctorat a contribué à faciliter l'accès à une documentation spécifique et, plus largement, à une tradition de recherche très développée sur l'immigration. Lors de nos longs séjours de recherche à Montréal, nous nous avons pu approfondir notre connaissance du terrain montréalais et ainsi affiner notre perception du contexte de l'étude que nous avons menée.

Notre étude a pour sujet l'immigration récente, choisie dans un pays multilingue ayant adopté une politique de l'interculturalisme. Nous nous intéressons particulièrement à la problématique de l'intégration des immigrants, grâce à l'entrée linguistique. D'une manière générale, l'immigration, dans sa problématique linguistique, fait l'objet de discours médiatique, politique et socio-économique pour décrire le contact des langues conflictuel et les problèmes de communication engendrés par la venue d'un nombre important de personnes d'origines diverses sur un territoire. La plupart des études sur l'immigration au Canada sont de type démographique, sociologique (intégration sociale), didactique (apprentissage des langues par les adultes ou par les enfants en situation scolaire). L'originalité de notre étude réside dans l'adoption d'une double perspective complémentaire, la macro et la microsociolinguistique. En étudiant des phénomènes sociolinguistiques tels qu'ils sont racontés, reconstruits et interprétés dans les représentations des témoins et en analysant leurs pratiques langagières effectives, nous cherchons à repérer les différentes étapes du processus d'intégration linguistique vécu par les immigrants nouvellement arrivés à Montréal.

La situation particulière de Montréal, ville où résident des communautés francophone, anglophone et d'immigrants d'origines linguistiques très diverses, permet de saisir l'influence des contacts des langues dans l'étude générale de l'intégration. Le processus d'intégration est mis en relation avec des mesures politiques d'intégration linguistique dont nous nous proposons de saisir les répercussions sur le public auquel elle

est destinée. Cette recherche s'articule donc sur l'impact de la gestion politique d'une contexte social multilingue à travers ce que racontent des individus investis dans un processus d'intégration.

La problématique de notre recherche se situe à la croisée de deux perspectives : sociolinguistique et appropriation des langues secondes. Comment les contacts interpersonnels, grâce à la connaissance de la langue commune et les mesures politiques, influencent-ils l'intégration des immigrants ?

La formation linguistique donnée aux immigrants doit faciliter et orienter leur intégration à la communauté linguistique francophone. Selon le Gouvernement québécois, les interactions avec la société dans la vie quotidienne et professionnelle des immigrants devraient leur garantir de pratiquer et de progresser en français, et de découvrir la culture québécoise (Québec MRCI 2004 : 43). Si l'appropriation du français et l'adoption de la culture québécoise doivent être le fruit des interactions quotidiennes avec les membres de la société d'installation, qu'en est-il quand ces interactions sont rares ? Cette question place au premier plan la notion de réseaux sociaux au sein desquels les immigrants-apprenants mettent en usage les différentes langues de leur répertoire langagier.

Pour rendre les immigrants autonomes au niveau linguistique, les cours de francisation sont élaborés dans une optique fonctionnelle. Cette obligation de fonctionnalité concerne également la variété de langue enseignée. Ainsi, dans le contexte de la francisation des immigrants, la question de la standardisation de la langue française au Québec se trouve confrontée à la réalité du terrain. Le niveau de compétence de communication que les immigrants atteignent à la fin des cours est-il suffisant pour entretenir les interactions dont nous avons parlé précédemment ? Plus précisément, quelle norme linguistique enseigner pour répondre, le plus adéquatement possible, aux besoins de ce public particulier d'apprenants ?

Un autre aspect du problème concerne le multilinguisme de la société d'installation. Le français a acquis le statut de langue officielle au Québec en 1977 et cela a entraîné des changements importants dans l'identité linguistique de la province. Or si l'intégration se mesure par la participation aux différents secteurs d'activité de la société québécoise, comment la perception de la répartition des fonctions imparties au français et à l'anglais à Montréal influence-t-il la pratique, la volonté et la motivation des immigrants à parler français ?

Pour orienter notre réflexion et mieux circonscrire l'objet de cette recherche, nous avons posé comme principe de départ que des facteurs linguistiques et sociolinguistiques jouent un rôle dans l'intégration des immigrants. En fonction de cela, nous avons formulé quatre hypothèses :

Notre première hypothèse est qu'être capable de communiquer avec les membres de la société d'installation, grâce à l'appropriation de la variété standard du français québécois, est le facteur linguistique principal de l'intégration.

Nous émettons comme deuxième hypothèse que les mesures politiques d'intégration linguistique, l'appartenance à des réseaux sociaux francophones et la représentation du français comme langue utile et / ou nécessaire à Montréal sont des facteurs sociolinguistiques de l'intégration.

Nous posons comme troisième hypothèse que les immigrants, à la fin de la formation linguistique, ont des compétences linguistiques et sociolinguistiques qui leur permettent seulement d'avoir une mobilité linguistique et sociale limitée.

Enfin, nous supposons, dans notre quatrième hypothèse, que si les immigrants perçoivent la communauté francophone québécoise comme une communauté ouverte à la diversité et prête à accueillir des membres d'origines diverses, ils auront alors la volonté de s'y intégrer.

Dans une première partie, l'exposé du contexte dans lequel notre recherche se situe, vise à mettre en avant les éléments sociolinguistiques qui se révèlent pertinents pour la compréhension des comportements langagiers des témoins. Les caractéristiques de l'immigration du Québec montrent que Montréal est confronté à des problèmes de gestion de l'immigration que le reste de la province ne connaît pas.

L'histoire linguistique du Canada aide à comprendre pourquoi le Québec a pris des mesures particulières d'intégration linguistique pour ses immigrants et, dans ce contexte, la langue commune n'est plus seulement une question de fonctionnalité mais également d'identité. La question de l'identité québécoise explique que le Québec ait opté pour l'interculturalisme parmi les différentes politiques de gestion de l'immigration. La présentation du programme de francisation décrit précisément la mesure d'intégration linguistique qu'est la formation en langue destinée aux immigrants.

Ayant choisi l'optique sociologique pour parler de l'immigration, nous discuterons des différentes définitions de l'intégration, d'un point de vue interne – individuel – ou externe – sociétal. Nous insistons sur l'intégration linguistique car ce concept a une définition propre au Québec, qui fait écho à la situation décrite dans la première partie. Les notions de compétence de communication et de norme permettent d'aborder l'intégration linguistique du point de vue individuel, dans les pratiques langagières des individus et dans les représentations qu'ils ont de la langue

La méthodologie adoptée comporte deux niveaux d'analyse. Dans un premier temps, nous appliquons une méthode d'enquête d'orientation macrosociolinguistique avec un nombre important de témoins (110) suivant des cours de francisation dans les différents organismes de formation. L'objectif des entretiens semi-dirigés que nous avons menés est de recueillir l'expression des représentations que se font les individus sur les différents phénomènes sociolinguistiques auxquels ils sont confrontés. Dans un second temps, la perspective microsociolinguistique nous a conduit à analyser la compétence linguistique d'un échantillon réduit de témoins et à étudier leurs pratiques communicatives et langagières.

Notre dernière partie présente l'analyse des représentations et des pratiques langagières des témoins. Cette analyse en deux volets s'appuie sur des phénomènes perçus à travers les représentations des témoins et sur des phénomènes objectifs, comme leur niveau de compétence effectif en français. La mise en parallèle de ces deux axes permet de montrer la corrélation entre le niveau de maîtrise linguistique et le sentiment d'intégration. En mettant en exergue les différents facteurs d'intégration linguistiques et sociolinguistiques, nous montrons l'impact qu'ont l'appropriation du français, le contact des langues et le multilinguisme sur le processus d'intégration des immigrants.

Première Partie

Contexte

1 L'histoire linguistique du Canada et du Québec

La langue et l'identité linguistique des Canadiens sont au coeur de la problématique des langues officielles, du mouvement autonomiste québécois, de la vitalité des minorités linguistiques et sont donc devenues de grands enjeux pour la Fédération canadienne et son unité.

L'histoire linguistique du Canada et du Québec nous renseigne sur la translation qui s'est opérée au cours de ce dernier siècle sur les objectifs de la politique de gestion du contact linguistique au sein du Canada, d'une part, et du Québec, d'autre part. Nous reviendrons sur la dualité francophone/anglophone comme fondement des luttes politiques et sociolinguistiques du Canada, sur les actions pour rendre et maintenir le Québec comme province officiellement et majoritairement francophone. Nous verrons ensuite que les dernières lois linguistiques, qui ont toujours pour objectif d'augmenter les fonctions imparties au français, doivent également se préoccuper maintenant de la nouvelle situation résultant de l'immigration importante que connaît le Québec. Il ne s'agit plus seulement de défendre la communauté francophone mais également de gérer la pluralité linguistique et culturelle de la province afin qu'elle devienne une communauté plurielle et unie autour du français.

1.1 Le contexte linguistique canadien

1.1.1 La situation des Francophones au Canada aujourd'hui

Au Canada, sur environ 31 millions d'habitants, plus de 17 millions déclarent l'anglais comme langue première (57,9 % de la population), presque 7 millions sont des Francophones natifs (22,1 % de la population), et plus de 6 millions sont des Allophones (19,9 %), c'est-à-dire des personnes qui n'ont comme langue maternelle ni le français, ni l'anglais¹. Le poids des Francophones dans la société canadienne diminue constamment : de 30,8 % en 1951, il n'est plus que de 22,1 % lors du recensement de 2006. On peut citer

¹ Toutes les données statistiques sont tirées de Statistiques Canada 2006

quelques provinces à forte concentration francophone : le Québec (80 %) qui est un cas particulier, le Nouveau-Brunswick (32,6 %), et à un degré plus faible l'Ontario (4,1 %) et le Manitoba (3,9 %).

Le français et l'anglais sont les langues officielles de la Fédération canadienne mais le français n'a pas le statut de langue officielle à l'extérieur du Parlement et des organismes de juridiction fédérale : les législatures provinciales et les cours de justice fonctionnent en anglais, sauf au Québec et au Nouveau-Brunswick². Les ministères et les organismes fédéraux ne sont pas tenus d'offrir des services en français, même dans les régions où vivent des populations francophones sauf dans les cas « où le nombre le justifie » (Art.23, Charte Canadienne des Droits et des Libertés).

Le processus d'assimilation à la communauté anglophone, dominante sur le plan numérique mais aussi économique et culturel, est, depuis longtemps, enclenché. A l'extérieur du Québec, dès que l'on quitte les petites communautés francophones à l'intérieur des provinces, il est impossible de vivre en français et de trouver des écoles publiques francophones. Le Québec est la seule province officiellement francophone. La question de la langue officielle dans les autres provinces ne se pose pas : étant donné la très grande proportion de locuteurs anglophones, l'anglais est considéré comme langue officielle et de communication de facto.

1.1.2 Les premières lois linguistiques fédérales

1.1.2.1 La *Loi sur les langues officielles* du Canada

Malgré leur importance historique et numérique, les Francophones du Canada n'ont jamais eu accès aux mêmes privilèges que les Anglo-Canadiens. La suprématie de ces derniers était sans partage, sur la culture, la langue et l'économie jusque dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle. A l'aube des années 1960, les Franco-Canadiens s'interrogent sur la place qu'ils occupent au sein de la Fédération du Canada. Au Québec, seule et unique province très majoritairement francophone, on voit éclore un nouveau projet : accéder à l'indépendance politique.

² où en 1969, la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* stipule que l'anglais et le français ont, tous les deux, le statut de langue officielle au niveau juridique.

Le Gouvernement fédéral prend au sérieux la montée du nationalisme québécois ainsi que le mécontentement des Francophones de l'ensemble du pays et réagit.

Dès 1963, il crée la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, aussi connue sous le nom de Commission Laurendeau-Dunton (du nom des deux présidents de cette commission). La Commission a pour rôle d'examiner la situation du bilinguisme et du biculturalisme dans le pays. La conclusion d'un rapport préliminaire rendu en 1965 (version finale : Commission royal d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme 1969) est explicite :

« les deux principaux groupes culturels se connaissent mal et s'éloignent l'un de l'autre. Tandis que la plupart des Canadiens français voient le Québec comme leur seule patrie, un grand nombre de Canadiens anglais refusent de considérer les Canadiens français à titre de partenaires égaux dans la Fédération canadienne ».

Le Canada doit devenir un pays où les deux « peuples fondateurs » bénéficient d'un traitement égal du point de vue de leurs droits, pour que la fédération canadienne montre l'image de l'unité et non d'une césure au cœur de sa nation.

La première action de politique linguistique canadienne date de 1969 et s'intitule *Loi sur les langues officielles*. Elle a été reconnue dans la Constitution du Canada de 1982, renouvelée et modifiée en 1988. Le but de cette politique est d'agir sur l'identité nationale canadienne qui concerne tous les habitants du Canada. Dans cette perspective, que reprend Taylor (2000), la langue serait, plus que l'histoire, le territoire ou l'ethnicité, le principal attribut collectif sur lequel se construit l'identité nationale.

L'élaboration d'une politique linguistique est, très généralement, la réponse à une situation conflictuelle de contact entre des langues sur un même territoire. De nombreuses études montrent qu'ici, dans le contexte canadien, c'est bien le cas.

Alors que la plupart des politiques linguistiques visent à normaliser (et à normativiser³) l'usage des langues en présence, celle, dans laquelle le Canada s'est engagé, est autre : il s'agit d'établir un pluralisme linguistique qui prend appui sur un pacte politique intercommunautaire.

³ nous reviendrons sur cette distinction lorsque nous traiterons de la norme linguistique au Québec

La politique linguistique canadienne a deux types d'objectifs : d'une part, des objectifs formels qui se dégagent, à la fois, des principes constitutionnels, des lois et énoncés politiques et d'autre part, un objectif macropolitique.

Les objectifs formels peuvent être classés en trois catégories (Johnson 2003 : 189) :

- fonction statutaire :
 - reconnaître et promouvoir le statut officiel et l'égalité du français et de l'anglais

- fonctions publiques :
 - offrir des services au public canadien dans la langue de son choix
 - assurer une participation équitable des deux groupes linguistiques dans la fonction publique fédérale
 - permettre de travailler dans la langue de son choix au sein de la fonction publique dans les régions désignées

- fonctions communautaires :
 - appuyer l'épanouissement des minorités linguistiques
 - appuyer l'apprentissage des langues officielles dans la société canadienne

D'un point de vue macropolitique, ces éléments formels visent, à terme, à assurer la cohésion de la nation pancanadienne, encore en construction, en contribuant à l'élaboration du projet national et à la formation d'une identité nationale.

Cette première mesure de politique linguistique est salubre pour deux principales raisons. D'une part, depuis *l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique* de 1867 jusqu'à la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* de 1963, l'édification de la nation canadienne ne paraît pas satisfaire la population canadienne-française. Et, de manière corollaire, le Canada se sent menacé par la scission entre le Canada francophone et le Canada anglophone : le Gouvernement fédéral prend donc des mesures pour rétablir l'égalité entre les deux peuples fondateurs et ainsi, espérer renforcer et protéger l'unité nationale.

L'objectif de la *Loi sur les langues officielles* du Canada de 1969 est explicite : il s'agit de « neutraliser la capacité des deux communautés linguistiques à détruire le pays » et de contrer les menaces de séparation du Québec (Canada 2001). Le but de cette loi est de partager équitablement le pouvoir entre Anglophones et Francophones, du Québec mais également de l'ensemble du Canada.

Toutefois, cette loi est plus ou moins bien perçue. Pour les nationalistes québécois, le Gouvernement fédéral n'est pas allé assez loin dans la protection et la reconnaissance du français. Certains Canadiens français ne veulent pas de bilinguisme fédéral. De leur côté, les Anglophones du Canada perçoivent cette loi comme une francisation forcée de toute la population.

Si la *Loi sur les langues officielles* est une étape importante dans la reconnaissance des droits linguistiques des Francophones du Canada, elle n'a pas d'applications provinciales : ainsi, la situation des Francophones demeure, la plupart du temps, inchangée dans les provinces. Les services relevant du Gouvernement fédéral ne deviennent pas bilingues (Poissant 2003 : 85). A l'extérieur du Québec, l'obtention de services et d'une éducation en français dépend toujours de la volonté des gouvernements provinciaux (Couturier 1996 : 333).

1.1.2.2 La nouvelle *Loi sur les langues officielles* du Canada

En 1988, est votée la seconde *Loi sur les langues officielles*. Elle rappelle le respect de l'égalité d'utilisation dans tous les domaines fédéraux des deux langues officielles et elle a pour objet de favoriser la progression vers l'égalité de statut et d'usage des deux langues. Le Gouvernement fédéral admet donc que, dans les provinces du pays, certains Canadiens vivent dans une situation diglossique.

Les actions de la politique linguistique canadienne visent l'intégration totale du Québec à la Fédération canadienne. Cependant, l'édification nationale du Québec semble de plus en plus stable et la politique linguistique de la province (voir plus loin) va à l'encontre de la politique canadienne.

Le Conseil de la langue française (au Québec) refuse la loi de 1988 car elle rappelle la symétrie entre les minorités provinciales francophones et anglophones : cette loi ne

reconnaît pas que, des deux langues officielles, seul le français est menacé partout au Canada et au Québec. Elle ne considère pas que les Francophones du Québec sont une minorité à protéger dans la société canadienne alors qu'elle considère la communauté anglophone du Québec comme une minorité menacée, donc à protéger. Le Conseil de la langue française demande à ce que la nouvelle *Loi sur les langues officielles*, se limite, au Québec, à l'administration fédérale et qu'elle laisse le Québec, « société distincte », régir l'emploi des langues selon ses propres priorités et objectifs.

Il y a un véritable clivage entre le Gouvernement fédéral et le Gouvernement provincial. Le Québec est opposé aux politiques fédérales jugées « centralisatrices ». Depuis la *Loi sur les langues officielles* du Canada de 1988, seul le *Règlement sur les langues officielles*, tiré de cette loi et qui définit les circonstances dans lesquelles les institutions fédérales sont tenues d'offrir leurs services dans les deux langues officielles, est un élément marquant de la législation fédérale concernant les langues officielles.

1.1.3 Bilan : quels impacts sur la pratique des langues au Canada et sur les Allophones ?

La *Loi sur les langues officielles* et la nouvelle *Loi sur les langues officielles* ont opéré une pression plutôt efficace sur les provinces où vivent des communautés francophones, comme le Nouveau-Brunswick. Néanmoins, le bilinguisme généralisé a du mal à s'imposer d'autant plus que le bilinguisme étatique demande d'importants moyens financiers (seuls 17,6 % de la population canadienne déclarent connaître français et l'anglais en 2001) (Lisée 2000 : 68). Par exemple à Ottawa, en Ontario, la capitale fédérale du Canada, seulement 44 % de la population est bilingue français/anglais⁴.

Les querelles, à propos de la reconnaissance ou non du bilinguisme, entre Canadiens anglais et Canadiens francophones du Québec, excluent une grande partie de la société canadienne, les Allophones⁵, des débats et des considérations linguistiques. Il faut souligner le très grand décalage entre la situation linguistique réelle du pays et l'action francophile formelle du Gouvernement fédéral : le bilinguisme généralisé dans les institutions judiciaires est perçu comme un maintien en vie artificielle et inutile dans des provinces où, par exemple, seulement 0,03 % de la population parlent le français dans leur foyer, comme

⁴ Statistique Canada (2001)a

⁵ Par ce terme, sont généralement désignées les personnes, en général les immigrants ayant comme langue maternelle ou langue d'usage une autre langue que le français, l'anglais ou une langue autochtone (Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec 1972)

dans le Manitoba en 2001⁶. Ainsi, le bilinguisme canadien est considéré comme « institutionnel » et ne concorde pas avec la réalité sociolinguistique de l'ensemble du territoire, comme nous le montrent les chiffres ci-dessus (sauf pour le Québec).

Donc beaucoup, maintenant, s'interrogent sur le « favoritisme » dont bénéficient les Francophones canadiens. Au Manitoba, 3 fois plus de personnes parlent une langue minoritaire autre que le français, presque 6 fois plus en Ontario, et en Colombie-Britannique, 18 fois plus. La principale minorité linguistique, hors Québec, n'est pas la communauté francophone mais les Canadiens sinophones. On peut imaginer que le poids linguistique de certaines communautés va amener des revendications politico-linguistiques pour une équité entre tous les Canadiens.

1.2 Le Québec

1.2.1 La prise de conscience et la montée du nationalisme québécois

Depuis le passage du territoire du Québec sous l'autorité britannique en 1873, la province résiste à l'assimilation anglophone, avec ce que l'on a appelé la « revanche des berceaux » : les colons français ont mis au monde un grand nombre d'enfants par famille, ce qui a accru le poids démographique des Francophones dans la région.

Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, la communauté franco-canadienne est installée dans un immobilisme politique et social : elle se referme autour de valeurs traditionnelles fortes comme l'église, le monde rural, la famille et la langue française. La sujétion économique francophone est considérée comme acquise. Puis, le traditionalisme dans lequel s'étaient enfermées certaines provinces commence à être contesté. Le Québec, quant à lui, se réveillera un peu plus tard que les autres (Durand 2002 : 144). Les Canadiens francophones prennent conscience de la domination anglophone : ils œuvrent pour obtenir l'égalité linguistique et économique et, en même temps, un processus de modernisation rapide de la province se met en place.

Les Québécois prennent donc en main leur destin avec la Révolution Tranquille, au début des années 1960, ce qui coïncide avec la victoire du Parti libéral et un engagement

⁶ Attention de ne pas confondre « langue maternelle » et « langue d'usage dans le foyer ». Nous avons vu que pour le Manitoba, 4 % de la population déclarent le français comme langue maternelle, mais seulement 0,03 % l'utilisent au sein de leur foyer.

pacifique, mais résolu, du Québec dans la voie de la modernité sur les plans sociaux, politiques et économiques (Barrats et Moisei 2004 : 19). Jean Lesage, nouveau premier ministre du Québec, veut faire de « l'État québécois un agent actif de changement et de développement économique, social et culturel, au service des intérêts de la majorité francophone ». Cette époque marque le début d'une volonté déterminée de maintenir l'identité francophone québécoise, qui passe par le développement économique et la mise en place de règles visant à protéger l'emploi de la langue française. Pour les Franco-Québécois, le responsable des injustices économiques et linguistiques qu'ils subissent jusque-là, est le Gouvernement fédéral. L'identité nationale québécoise entre donc en conflit avec l'identité canadienne.

A cette époque, le sentiment nationaliste consiste à affirmer l'identité collective des Canadiens français, déterminée en tant que groupe majoritaire établi sur un territoire particulier : le Québec. Ainsi, l'identité de la population québécoise repose sur des assises linguistiques, culturelles mais aussi territoriales. A la suite des États généraux du Canada français, en 1967, il ressort que les Francophones du Québec se considèrent de moins en moins comme des Canadiens français mais de plus en plus comme des Québécois. Peu à peu naît l'idée d'une séparation du Québec (Couturier 1996 : 326).

On assiste à la « québéçisation » de la culture canadienne-française. Ce qui signe à plus ou moins long terme la fin des espoirs de survie de la langue française à l'extérieur du Québec. La multiplication des revendications des identités régionales (acadienne, québécoise, franco-ontarienne, franco-manitobaine...) provoque une « fragmentation identitaire », le Canada français, ainsi morcelé, ne peut pas faire pression sur le Gouvernement fédéral pour obtenir des mesures concernant les droits linguistiques des minorités francophones et l'accès à l'égalité économique, sociale... Au Québec, on voit disparaître petit à petit la dénomination « Canadien-français » au profit de « Québécois ».

Des Révolutions tranquilles se sont opérées dans les autres sociétés francophones du Canada mais ces sociétés ne peuvent pas prétendre aux mêmes ambitions que les Francophones du Québec car ils ne sont pas majoritaires dans leurs provinces, à l'instar des Acadiens, qui n'ont pas de territoire propre (Couturier 1996 : 330).

Au niveau linguistique, le Québec avait appliqué jusque dans les années 1960 une politique du « laisser-faire ». Quelques tentatives timorées pour conserver ou obtenir une égalité français/anglais, au début du 20^{ème} siècle, n'ont pas été probantes : en 1910, la loi

Lavergne reconnaît le bilinguisme pour les documents officiels d'utilité publique et le rend obligatoire dans les services publics (compagnies de transport, d'électricité, de gaz, etc). En 1937, une loi est votée accordant la priorité à la version française dans l'énoncé des textes législatifs. Elle est abrogée un an après, sous pression des Anglophones. Ainsi, tout restait à faire pour la reconnaissance du particularisme linguistique québécois.

Des mouvements politiques pour l'indépendance du Québec se forment, comme le Rassemblement pour l'Indépendance Nationale (RIN), en 1960. Ce dernier, par exemple, prendra, dès son origine, une position intransigeante jusqu'à la disparition du parti en 1968 : il vise l'unilinguisme français. Les autres partis, dans leur ensemble, s'opposent à cette idée. Le Parti libéral auquel appartient René Lévesque, s'oppose, dès 1963, à cet unilinguisme qui serait « artificiel ». L'Union nationale, en 1966, propose que le français soit seul « langue d'usage, à qui le rang et le prestige d'une véritable langue nationale soient reconnus » (Durand 2002 : 147). Il s'agit d'établir le français « par tous les moyens légitimes ».

Entre les années 1960 et 1970, la question du français prédomine dans les débats politiques : comment faire pour que le français, fortement marqué symboliquement à la suite des changements sociaux de la Révolution Tranquille, soit une langue à part entière, utilisable et utilisée dans tous les domaines, une langue de travail et de communication ?

Nous avons vu que l'État fédéral canadien, dirigé par P.E. Trudeau, joue la carte du bilinguisme avec la *Loi sur les langues officielles* (1969), mais la province du Québec choisit une autre voie : étape par étape, elle vise à imposer le monolinguisme francophone, une seule langue officielle, le français (Pöll 2001a : 107). Les questions sur la langue sont primordiales car le nombre de Francophones diminue à cause de l'assimilation à la langue et à la culture anglaise, et également, à une forte chute du taux de natalité qui n'assure plus le renouvellement démographique des Francophones. Un taux très élevé de natalité assurerait jusque là le « poids du nombre ». Pendant longtemps et pour expliquer l'évolution de chaque communauté, francophone et anglophone, l'adage fut « les Francophones font des enfants et les Anglophones ont des immigrants ». En effet, la grande majorité des nouveaux arrivants se dirigent vers la communauté anglophone : communauté minoritaire en nombre mais qui détient les rênes de l'économie. Pour accéder à de « meilleurs » postes et gagner un salaire largement supérieur à la moyenne, il faut parler anglais. Le domaine du français

est « plutôt celui des basses tâches, des petites entreprises, des faibles revenus et des niveaux d'instruction peu élevés » comme le souligne le rapport Gendron en 1972 (Durand 2002 :168). C'est ainsi que de nombreux immigrants, même ceux de langues latines, se tournent vers la communauté anglophone. Pour les immigrants au Québec, apprendre l'anglais et le faire enseigner à leurs enfants est une garantie d'ascension sociale. Devant un tel constat, le Gouvernement se trouve obligé de légiférer.

C'est avec le problème des langues d'enseignement à l'école que débute la crise linguistique de Saint-Léonard, en 1969, qui entraîne le vote de toutes les lois en rapport avec la langue française. Dans cette commune près de Montréal, le Gouvernement provincial décide en 1968 de supprimer les classes bilingues où l'anglais est dominant et qui attirent la très large majorité des enfants d'immigrés (majoritairement italianophones) et de plus en plus d'enfants francophones, au profit de classes unilingues francophones.

Cette suppression entraîne des affrontements et une lutte sans précédent, elle débouche sur ce que l'on appellera « l'époque des lois linguistiques ». Le Gouvernement québécois prend conscience que, si des mesures ne sont pas prises pour protéger et améliorer le statut de la langue française et des Francophones du Québec, ces derniers seront amenés à abandonner leur langue dans une période proche.

1.2.2 L'époque des lois linguistiques

1.2.2.1 La crise de Saint Léonard et la *Loi 63* (1969)

Si, pour certains, St Léonard est devenu le symbole de la négation de la démocratie au Canada et de la liberté de choix individuel, pour d'autres, cette « affaire » a redonné au français et à l'anglais leur place réelle : l'anglais est la langue de la minorité et le français, la langue de l'identité québécoise.

Le nouveau Premier Ministre du Québec, Jean-Jacques Bertrand, prépare un projet de loi, la *Loi 85*, destinée à annuler la décision des commissaires de l'éducation de Saint-Léonard et à assurer aux immigrants le droit à un enseignement dans la langue de leur choix, (c'est-à-dire en anglais). Ce projet de loi suscite évidemment de vives réactions au sein de la majorité francophone. Devant le mécontentement populaire, le ministre de l'Éducation, Jean-Guy Cardinal annule le projet et crée la *Commission d'enquête sur la*

situation du français et des droits linguistiques au Québec, la Commission Gendron. Il s'agit, en théorie, de permettre au Gouvernement de s'appuyer sur des données objectives pour élaborer sa politique linguistique (Bouchard 1998 : 276).

Mais le gouvernement n'attendra pas le rapport de la Commission Gendron : la *Loi 63* est votée en 1969. Par cette loi, le Gouvernement prend en main la question linguistique qui divise la province.

La *Loi 63* ou *Loi pour promouvoir l'enseignement de la langue française au Québec* vise à :

1. confirmer pour les parents la possibilité de choisir, entre le français et l'anglais, la langue dans laquelle l'enseignement sera donné à leurs enfants ;
2. assurer que les enfants de langue anglaise du Québec acquièrent une connaissance d'usage de la langue française ;
3. assurer que les personnes qui s'établissent au Québec acquièrent, dès leur arrivée, la connaissance de la langue française (Lesage 1969 : 1).

Dès son dépôt, cette loi est contestée par la population francophone : pour beaucoup, si on laissait le choix de la langue d'enseignement aux parents, la communauté francophone deviendrait rapidement minoritaire. De plus, le premier article de la loi met sur un pied d'égalité juridique l'anglais et le français, alors que seul le français est langue officielle.

Après plusieurs modifications, notamment concernant le secteur de l'éducation, le 20 novembre 1969, la *Loi 63* est adoptée. L'enseignement du français est obligatoire dans les écoles mais les parents décident de la langue de scolarisation de leurs enfants.

Suite à cette controverse, les Québécois ont pris conscience que leur communauté linguistique semblait incapable d'assimiler les nouveaux immigrants, et ainsi de constater à quel point les facteurs économiques, politiques et démographiques jouent contre eux et menacent la culture québécoise et la langue française en Amérique du nord. Seul l'instrument politique semble être un recours efficace (Bouchard 1998 : 266).

1.2.2.2 La Loi 22 - Loi sur la langue officielle (1974)

La *Commission d'enquête sur la situation du français et des droits linguistiques*, Commission Gendron (Commission provinciale du Gouvernement), dépose son rapport en 1972. Ce sont sur ses conclusions qu'en 1974, Robert Bourassa vote la *Loi sur la langue officielle (Official Languages Act)* — aussi appelée *Loi 22* — qui fait du français la seule langue officielle du Québec, tout en reconnaissant deux langues nationales : le français et l'anglais. Cette loi définit la première véritable politique linguistique du Québec. Elle oblige les élèves anglophones à réussir un test d'aptitude linguistique pour fréquenter l'école anglaise. La *Loi 22* met l'accent sur la langue et non sur la pluralité culturelle qui est en train de se constituer au Québec. On laisse de côté la question du statut de ces nouvelles cultures.

Deux ans plus tard, le ministre responsable de l'application de la *Loi sur la langue officielle (Loi 22)*, Fernand Lalonde, annonce que le français doit désormais apparaître sur les étiquettes et les affiches publicitaires. Les étiquettes et les affiches devront être unilingues françaises, bilingues ou multilingues. La *Loi 22* impose un programme de francisation aux entreprises employant plus de 50 personnes et qui veulent traiter avec l'État. Et comme on l'a vu, elle restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants possédant déjà des connaissances suffisantes en anglais. Cette dernière proposition n'a pas été gardée dans la *Loi 101* car une des conséquences possibles est de scolariser les enfants d'une même famille d'immigrés dans des langues différentes. Les organisations nationalistes et les syndicats pensent que la *Loi 22* ne va pas assez loin dans la préservation du caractère français du Québec et du statut du français, surtout concernant l'intégration linguistique des immigrants (Latouche, Poliquin-Bourassa 1979).

1.2.2.3 La Loi 101 (1977) : loi linguistique et gestion de la pluralité

► Influence sur l'utilisation du français

Le Parti Québécois a pris le pouvoir en 1976. Un an plus tard, est promulguée la loi la plus médiatique et la plus aboutie dans la défense de la langue française : la *Loi 101*, adoptée le 26 août 1977, par le premier gouvernement de René Lévesque. Elle est

accompagnée d'une « Charte de la langue française » (Charte de la langue française). C'est une version améliorée de la *Loi 22*. Le Québec devient un territoire uniquement français. Des droits linguistiques fondamentaux accompagnent l'énoncé de cette loi : droit à travailler en français, droit à l'enseignement en français... La langue française est la seule langue des projets de loi et des lois, la langue des tribunaux, des communications, de l'affichage ou de la signalisation routière. Cette loi est un instrument de pénétration linguistique au sein de la population anglophone et allophone.

Dans le domaine de l'éducation, l'accès à l'enseignement n'est plus laissé à la liberté de choix : les enfants ne peuvent aller dans une école publique anglophone que si l'un des parents a déjà été scolarisé en anglais au Québec. Ainsi, les enfants des immigrants, même de langue maternelle anglaise, devront s'inscrire à l'école française. En 1977, 80 % des enfants d'immigrants fréquentaient une école anglophone ainsi que 1,6 % d'enfants de Québécois francophones. Selon le Conseil de la langue française, en 1980, 38,7 % des enfants allophones fréquentaient une école francophone ; ils sont 72,7 % en 1990 (Poissant 2003 : 86).

Cependant, au fil des années, la Cour suprême du Canada, dans ses décisions, donnent raison de plus en plus aux Anglo-Québécois en diminuant petit à petit le pouvoir décisionnel du Québec en matière de gestion linguistique. Par exemple, en 1984, elle invalide des articles de la *Loi 101* sur l'éducation et étend l'accès aux écoles anglaises du Québec à tous les enfants de parents ayant reçu leur formation primaire en anglais au Canada, et plus seulement au Québec.

La *Loi 101* joue en faveur de la francisation plus complète du Québec mais aussi assure des droits linguistiques aux Anglophones. La place affirmée de la langue française et le renversement de situation ont également pour but de favoriser l'acceptation générale dans la minorité anglophone du fait français, langue officielle. Paradoxalement, on constate que le succès de la *Loi 101* ne sert pas uniquement aux idées des indépendantistes du Parti Québécois. Rassurés quant à l'avenir de leur langue et de leur identité, les électeurs peuvent envisager une insertion du Québec au sein de l'ensemble canadien avec plus de sérénité. Toutefois, le monde des affaires et la communauté anglophone de Montréal ne cachent pas leur crainte et leur mécontentement (Durand 2002 : 181-182). En effet, l'alinéa 46 stipule qu'il « est interdit à un employeur d'exiger pour l'accès à un emploi ou à un poste la

connaissance ou un niveau de connaissance spécifique d'une langue autre que la langue officielle, à moins que l'accomplissement de la tâche ne nécessite une telle connaissance »⁷, conformément aux règlements adoptés à cet effet par l'Office de la langue française. C'est alors que certains choisissent de partir dans d'autres provinces totalement ou très majoritairement anglophones : entre 1960 et 1976, 200 000 Québécois quittent le territoire et 400 000 entre 1976 et 1996, soit au total 600 000 personnes. Ainsi presque 10 % de la population québécoise, parmi la plus instruite et la plus économiquement favorisée, sont allés faire profiter l'Ontario et l'Ouest canadien (et les États-Unis d'Amérique) de leurs avoirs et de leur savoir-faire⁸ (Lisée 2000 : 30).

Nous avons vu plus haut que les décisions de la Cour suprême ont pour effet de limiter les actions du Québec en matière de gestion linguistique. En 1988, c'est dans le secteur du commerce et des affaires que le processus de « francisation » est allégé. Cela débouche sur une nouvelle querelle linguistique : certaines directives provinciales sur la langue française sont jugées incompatibles avec la Charte canadienne des droits et libertés. Ainsi, la *Loi 178*, modifie la Charte de la langue française (*Loi 101*) et stipule que l'affichage en français exclusivement est obligatoire à l'extérieur des commerces (devanture, etc) ; à l'intérieur des établissements, le bilinguisme est licite à condition que le français demeure dominant. Ce compromis ne satisfait aucune des deux communautés : les anglophones espéraient un retour au bilinguisme qui aurait sonné à terme le glas du français et les Francophones nationalistes demandaient le recours à une clause dérogatoire permettant au Québec de ne pas tenir compte d'une décision fédérale (Caboche 1989 : 28).

1.3 Conclusion

Ainsi, les efforts collectifs des différentes associations pour la défense des droits de la population francophone ont été concrétisés par la mise en place d'une politique linguistique volontaire. Les lois linguistiques ont permis de renverser la tendance à l'anglicisation vers laquelle le Québec s'acheminait inexorablement. La *Loi 101* ne concerne pas uniquement l'utilisation et le statut des langues de la province mais intervient

⁷ Alinéa 46, du chapitre 5 de la version de 1977, Alinéa 8, du chapitre 57 de la version de 2000.

⁸ Statistique Canada évalue l'exode anglophone brut à 500 000 personnes entre 1966 et 1996, l'exode net à 300 000 : ce qui signifie que 200 000 Anglophones des autres provinces sont venus s'établir au Québec pendant la période (Statistique Canada 2001a)

dans la détermination de la gestion de la pluralité culturelle du Québec. Cette intervention dans le domaine de la langue contribue à enrayer l'assimilation linguistique et culturelle des Québécois, dont le français est la langue maternelle ou de communication, et à redonner le contrôle de l'économie à la majorité francophone. Même si pour certains observateurs (Sparar 1988), le français ne suffit pas pour fonctionner, même dans une société distincte, il semble que, depuis la fin du 20^{ème} siècle, la dualité linguistique du Québec semble avoir trouvé un premier équilibre. Nous verrons, avec les chiffres de l'immigration et de la francisation, que l'élévation de la langue française au statut de langue officielle va de pair avec l'augmentation de son utilisation dans la population québécoise, les chiffres du bilinguisme progressent et le paysage linguistique de Montréal s'est francisé.

2 L’immigration au Canada et Québec

Les politiques linguistiques du Canada et du Québec, dont nous venons de parler, sont menées dans le but de gérer le contact entre des langues en présence depuis le fondement de la Fédération du Canada, le français et l’anglais, mais également, nous l’avons vu, des langues provenant de l’apport des différentes cohortes d’immigrants qui se sont installés au Canada et, dans le cas qui nous intéresse, au Québec. Pour comprendre pourquoi la mise en place de ces politiques linguistiques a été nécessaire, nous allons maintenant nous intéresser à l’histoire de l’immigration au Canada et au Québec, comment ces territoires ont été peuplés et quelles sont les caractéristiques ethniques, culturelles et linguistiques de leur population.

Étant donné l’objet de notre recherche, nous dresserons, ensuite et plus précisément, le profil de la population immigrante, installée au Québec depuis 2000, dont la majorité de nos témoins fait partie.

2.1 L’histoire de l’immigration et des politiques d’immigration au Canada

Les immigrants sont le cœur de la société et de l’identité canadiennes. Tous les habitants du pays sont des immigrants ou des descendants de migrants, sauf les populations autochtones. Les plus anciens sont arrivés, il y a 450 ans. Le Canada a été bâti par des immigrants provenant principalement de bassins de populations assez homogènes : la France et les îles britanniques. Le pays se fonde sur la croyance que l’immigration est indispensable à la prospérité et la croissance (Conseil économique du Canada 1991).

Lors de la fondation de la Confédération canadienne en 1867, l’immigration est faible car la croissance démographique, due à un taux de natalité élevé, est très importante. Les habitants du Canada sont d’origine française, irlandaise, écossaise et anglaise.

De 1860 à la fin du 19^{ème} siècle, le solde migratoire reste négatif. L’immigration connaît une recrudescence passagère, mais importante lors de la colonisation de l’Ouest, de 1900 à 1914. Le taux de croissance de la population canadienne atteint un niveau sans précédent. Le plus grand nombre de ses immigrants provient des sources traditionnelles

d'immigration soit les États-Unis et la Grande-Bretagne. Mais le profil ethnique des nouveaux arrivants se diversifie : ils sont issus des pays du nord (Scandinavie, Pologne) et du sud de l'Europe (Italie). L'immigration en provenance de l'Asie (Chine, Japon, Inde) connaît une très forte progression au début du 20^{ème} siècle (Couturier 1996 : 121).

En revanche, après la Deuxième Guerre mondiale, l'immigration devient un facteur de croissance démographique important et constant. Néanmoins, elle ne joue pas un rôle aussi grand que l'accroissement naturel dans le peuplement du pays. Le bilan du Conseil économique du Canada (1991 : 2) conclut que l'immigration n'est pas nécessairement indispensable au Canada (quelques-unes des périodes de forte immigration ont été nécessaires mais il ne s'agit pas d'apport continu). Ce serait l'alternance des périodes de prospérité et de stagnation qui fait fluctuer l'immigration et non l'inverse. Ainsi, au Canada, l'immigration ne serait pas une source de prospérité mais seulement le moyen de combler les déficits de main d'œuvre lors des périodes d'essor économique. A la fin des années 1840, les immigrants proviennent de Grande-Bretagne, d'Italie, d'Allemagne, des Pays-Bas et de Pologne. Corrélativement, la natalité est le facteur le plus important dans l'augmentation de la population canadienne dans les années 1840 et 1850 (Couturier 1996 : 276).

Dans les années 1880, le Canada compte 1 250 000 immigrants qui ont élu résidence dans les grands centres urbains. Un tiers est d'origine européenne, les autres sont originaires d'Asie, d'Afrique, des Antilles et d'Amérique du sud. Les deux traits principaux de cette décennie est l'augmentation du nombre de demandeurs du statut de réfugiés et la prise de conscience collective et gouvernementale de la chute du taux de natalité et du vieillissement de la population.

Bien que l'on signale, dès l'origine de la Fédération Canadienne, la présence de population non-caucasienne, le Canada, à l'instar de l'Australie et des États-Unis d'Amérique, mène, de 1880 aux années 1950-1960, une politique d'immigration discriminante. Le Gouvernement fédéral privilégie les immigrants des îles britanniques, des États-Unis d'Amérique, des pays du nord-ouest de l'Europe (des populations russes et d'Europe de l'est peuplent l'ouest du Canada depuis la fin du 19^e siècle). Les Asiatiques et les populations noires de toutes provenances ne sont pas les bienvenus et même parfois sont systématiquement exclus. Les restrictions sont plus grandes encore en période de chômage.

Avec le Gouvernement progressiste-conservateur élu en 1957 (qui succède au Gouvernement libéral), la politique d'immigration devient une politique active avec

l'établissement de règlements de sélection en vue de combler le manque de main d'œuvre. L'objectif de cette nouvelle définition de la politique canadienne d'immigration est d'attirer au Canada un éventail restreint de travailleurs hautement qualifiés et des entrepreneurs prêts à investir (Conseil économique du Canada 1991 : 5).

Le Gouvernement fédéral libéralise alors sa politique en matière d'immigration et la rend moins discriminatoire à l'encontre des non-Européens. Ainsi, en 1967, un nouveau régime de sélection des immigrants prévoit l'attribution de points en fonction des caractéristiques recherchées. Les critères qui guident le Ministère de l'immigration dans la sélection des immigrants ne tiennent plus compte de l'origine nationale des candidats à l'immigration mais de leurs compétences, de leur formation, de leurs ressources financières et de leur langue.

Cette nouvelle politique de sélection favorise l'arrivée des ressortissants des pays en développement : les immigrants en provenance des Antilles, d'Afrique et d'Asie atteignent 70 % entre 1977 et 1990 (ils n'étaient que 5 % entre 1946 et 1955). Les destinations privilégiées des nouveaux arrivants sont les grandes villes comme Montréal, Vancouver et Toronto (Couturier 1996 : 345). Ces dernières revêtent un visage de plus en plus cosmopolite.

En 1977, dix ans plus tard, une nouvelle loi associe les niveaux d'immigration aux caractéristiques démographiques et aux conditions du marché du travail, elle améliore le système de points comme système de sélection et elle fait concorder les prévisions d'immigration et les arrivées. Ainsi, la société canadienne devient de plus en plus diversifiée sur le plan ethnique : 33 % des Canadiens qui se réclament d'une seule origine ethnique (recensement 1981) sont de descendance autre que française ou britannique (ils n'étaient que 26 % lors du recensement de 1961) (Couturier 1996 : 345).

A la même époque, les provinces commencent à se sentir concernées par la politique d'immigration. L'accord Cullen-Couture en 1978 permet au Québec de donner son avis sur la sélection des immigrants. A la fin des années 1990, d'autres provinces vont aussi pouvoir le faire mais le Québec reste la seule province à décider entièrement du choix de la personne qu'il accueillera sur son territoire.

2.2 États des lieux en 2006

En 2006⁹, 19,8 % des 31,6 millions de Canadiens (un cinquième de la population) sont arrivés au titre d'immigrants. Ce sont, pour la majorité, des jeunes adultes. On constate encore que ce sont les grands centres urbains qui attirent le plus grand nombre d'immigrants¹⁰ (78 %). Entre 2001 et 2006, la population du Canada née à l'étranger a crû de 13,6 %. Il s'agit d'un taux de croissance quatre fois plus élevé que celui de la population née au pays, lequel s'établit à 3,3 % au cours de la même période.

Les immigrants récents nés en Asie (y compris au Moyen-Orient) constituent le groupe le plus important (58,3 %) des nouveaux arrivants au Canada. Il s'agit d'une proportion pratiquement inchangée par rapport à celle enregistrée en 2001 (59,4 %). A titre de comparaison, ils ne représentaient que 12,1 % des immigrants récents en 1971. Les nouveaux arrivants nés en Europe forment le deuxième groupe en importance (16,1 %) parmi les immigrants récents (61,6 % en 1971).

Grâce au dernier recensement en 2006, on estime à 10,8 % la proportion d'immigrants récents nés en Amérique centrale, en Amérique du Sud et dans les Antilles (elle était de 8,9 % en 2001) et 10,6 % des nouveaux arrivants au Canada sont nés en Afrique (8,3 % en 2001).

En 2006, la majorité (70,2 %) des personnes nées à l'étranger ont déclaré avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Parmi les personnes nées à l'étranger ayant indiqué avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, la plus grande proportion a déclaré les langues chinoises (18,6 %). L'italien (6,6 %), le pendjabi (5,9 %), l'espagnol (5,8 %), l'allemand (5,4 %), le tagalog (4,8 %) et l'arabe (4,7 %) venaient ensuite.

Ensemble, les régions métropolitaines de recensement (RMR) de Toronto, de Montréal et de Vancouver ont accueilli 68,9 % des immigrants récents en 2006. À titre de comparaison, un peu plus du quart (27,1 %) de la population totale du Canada vivait dans ces trois RMR.¹¹

⁹ Chiffres issus du Recensement de 2006 de Statistique Canada.

¹⁰ Nous parlons ici de l'immigration en provenance de l'extérieur du Canada et non de l'immigration interprovinciale.

¹¹ Statistique Canada (2006)b

2.3 Bilan : L'attraction des deux pôles, francophone et anglophone

Le Canada se présente donc comme une terre d'immigrants, bâtisseurs du pays. Les deux « peuples fondateurs » britanniques et français ont, par leur nombre sur le territoire canadien, constitué des noyaux culturels originaux qui attirent et auxquels s'amalgament, au fil des générations, les nouveaux immigrants provenant de divers pays européens. Ces néo-canadiens, d'origine autre que française ou britannique, modifient peu à peu la francité ou l'anglicité du pays. On s'aperçoit que la plupart du temps, les nouveaux arrivants intègrent par dépit, par goût, par usure ou par manque d'autres options, les cultures dominantes. Ces dernières en sont renforcées et modifiées.

Ce modèle s'est perpétué jusqu'en 1960, période où les origines culturelles et ethniques des immigrants se sont largement diversifiées. Cela a évidemment contribué à complexifier la composition ethnique de la collectivité mais pas la structure du pays qui est toujours organisée autour de deux majorités, l'une francophone et l'autre anglophone. Ce phénomène est renforcé et entretenu par l'affirmation du bilinguisme officiel du Canada (Letourneau 2000 : 93).

2.3.1 L'immigration au Québec

Au niveau de la situation ethnolinguistique, le Québec se compose de Francophones, qui sont généralement les Québécois francophones (majoritaires dans la province), d'Anglophones qui sont, à l'origine, les descendants des colons britanniques, d'Autochtones qui représentent les Amérindiens, locuteurs de plusieurs langues distinctes et d'Allophones qui renvoient aux immigrants.

2.3.1.1 L'immigration au Québec depuis le début du 20^e siècle

Le Québec a vécu des changements économiques et sociaux très importants au milieu du 20^e siècle. L'un des principaux changements sociaux est la chute du taux de natalité et de fécondité due à des changements idéologiques (développement de l'activité des femmes, baisse de l'influence de l'église catholique). Pour maintenir son poids démographique dans le Canada, le Québec a signé plusieurs accords relatifs à

l'immigration avec le Gouvernement fédéral. Ainsi, en 1978, l'Accord Cullen-Couture donne les pleins pouvoirs au Québec dans le choix des immigrants indépendants (ceux qui sont sélectionnés selon des facteurs économiques et sociaux qui permettent d'évaluer leur aptitude à s'adapter et être productifs). L'Accord Canada-Québec sur l'immigration, entré en vigueur en 1991, a élargi le rôle de la province en lui conférant le droit de sélectionner toutes les catégories d'immigrants. L'article 2 de cet accord introduit un nouvel objectif : « préserver le poids démographique du Québec au sein du Canada et assurer une intégration des immigrants dans cette province, qui soit respectueuse de son caractère distinct ». Pour atteindre cet objectif, le Québec doit « déterminer le nombre d'immigrants qu'il souhaite accueillir, faire en sorte que le nombre des immigrants soit proportionnel à la population de la province, et charger celle-ci de tous les services d'intégration, en insistant sur les moyens offerts aux résidents permanents d'apprendre la langue française » (Québec Conseil des relations interculturelles 2004 : 5). Le Québec a donc la pleine maîtrise des décisions relatives à l'accueil et à l'établissement des immigrants.

Entre 1946 et 1986, l'immigration au Québec a constitué un apport migratoire considérable de 1 100 000 personnes (Québec MICC 1990b : 3), avec une hausse significative des immigrants admis dans les années 1960. Cette hausse est due à un rattrapage dans le traitement des dossiers des « revendicateurs du statut de réfugiés »¹². Les premiers immigrants arrivent au Québec (souvent en voulant venir au Canada) en même temps que l'ère industrielle et les grands conflits mondiaux (Italiens, Juifs de différents pays, Grecs, Portugais, Allemands, Chinois, Polonais, Espagnols et Vietnamiens). Les dictatures, les guerres de religion ou interethniques ou les conditions de vie misérables font augmenter, d'année en année, le nombre de demandeurs de statuts de réfugiés (Dugas 1990 : 238).

Dans les années 1970, le Québec connaît une forte immigration en provenance de pays en voie de développement et favorise l'immigration en provenance des anciennes colonies françaises (Vietnam, Haïti, Afrique du Nord, Moyen-Orient) et des pays de culture latine d'Amérique centrale et du Sud, pour influencer l'intégration des nouveaux immigrants à la communauté francophone (Germain 1997 : 9). A la fin des années 1980,

¹² Personnes qui ont déposé des demandes de reconnaissance du statut de réfugié alors qu'elles étaient déjà sur le territoire canadien

l'immigration est-asiatique revêt une grande importance ainsi, entre 1992 et 1996, 44,8 % de la population immigrée au Québec est native de l'Asie (Québec MRCI 1997b)

Jusqu'à ces 20 dernières années, le Québec connaissait un taux de déperdition substantiel de ses immigrants. Pour beaucoup, le Québec ne représentait qu'une étape dans leur parcours migratoire vers le reste du Canada ou des États-Unis, ainsi, entre 1946 et 1971, le taux de déperdition était de plus de 40 % (Gagné 1989 : 155). Depuis 1995, cette tendance diminue (23 % pour 1995) (Québec MRCI 1997b). On peut penser que les efforts faits, d'une part, par le Gouvernement pour que les immigrants accèdent au français et par la suite au marché de l'emploi québécois et, d'autre part, par la société d'accueil pour s'ouvrir aux apports de ces différentes populations immigrées, a joué favorablement dans leur envie de s'établir au Québec.

2.3.1.2 L'immigration par catégorie d'immigrants

Dans les années 1960-1970, des catégories sont créées pour classer les immigrants : les « immigrants indépendants », le « regroupement familial », les « revendicateurs au statut de réfugié », les « gens d'affaires »¹³.

Au Québec, entre 2001 et 2006, ces catégories se répartissent ainsi par rapport au nombre total des immigrants :

les candidats immigrants indépendants	60,0 %
le regroupement familial	21,8 %
les réfugiés	17,0 %
Autres	1,2 %
<i>Total</i>	<i>100 %</i>

¹³ Les catégories d'immigrants :

- Les immigrants indépendants, qui se destinent à une activité économique (occuper un emploi, gérer une entreprise ou investir). Ils sont sélectionnés selon leur niveau de scolarité, leur expertise professionnelle, leur âge, leur connaissance linguistique et les besoins du marché de l'emploi (Gouvernement du Québec, site officiel)
- Le regroupement familial : une personne vient rejoindre un parent au Québec
- Les réfugiés (dans le respect de la convention de Genève)
- Les revendicateurs du statut de réfugié : personnes qui sont entrées au Canada avec un visa temporaire ou illégalement et qui, une fois sur le sol canadien, déposent une demande de statut de réfugié
- Les gens d'affaires : investisseurs qui promeuvent l'expansion industrielle et la création d'emplois au Canada (souvent comptabilisés, sur la catégorie « immigration économique » avec les immigrants indépendants)

On remarque un changement, de la part du Gouvernement, dans le choix des catégories de candidats à l'immigration : de 1980 à 1988, la proportion des personnes admises à titre de réfugié ou de réunion des familles était de 60 %, alors qu'elle est d'à peine 40 % entre 2001-2005. De nos jours, la proportion d'immigrants indépendants est toujours en progression. On peut expliquer ces chiffres par le fait que, pour des raisons économiques et également culturelles, le Québec commence à penser à l'intégration de ses immigrants. Ainsi, entre 1983 et 1987, les immigrants sont, en majorité originaires, des pays du tiers-monde, beaucoup d'entre eux ont le statut de réfugié ou ont bénéficié du regroupement familial. Cela a abaissé le niveau de qualification de la main d'œuvre immigrée. Ces raisons, ajoutées à la qualification scolaire et/ou professionnelle faible et à l'immigration non-choisie, peuvent expliquer la difficile intégration linguistique à la communauté francophone. En effet, ces personnes n'ont pas été choisies par le Gouvernement sur le critère de leurs connaissances entre anglais et/ou français ou sur celui de leur niveau d'éducation, ainsi risquent-elles davantage « de diluer le caractère distinct de la province sur le plan linguistique et socioculturel » (Labelle 1998 : 8). En baissant la proportion de réfugiés admis, le Québec s'inscrit véritablement dans ce que l'on appelle « l'immigration choisie ».

2.3.1.3 La population immigrée au Québec : état des lieux en 2006

En 2006, la province du Québec compte 7 546 131 habitants, dont 851 560 personnes nées à l'étranger, soit 11,2 % de la population¹⁴.

La proportion de population immigrée au Québec entre 2001 et 2006 varie de 20,5 % tandis que la population québécoise, dans son ensemble, connaît une variation de seulement 4,3 % durant cette période, ce qui montre que la présence de la population immigrante augmente beaucoup plus vite que la population québécoise déjà installée. Ceci produit un changement très important dans les caractéristiques de la population¹⁵.

¹⁴ Définition de « population immigrée » : Personne ayant le statut d'immigrant reçu au Canada, ou l'ayant déjà eu. L'immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada (Statistique Canada 2006c)

¹⁵ (Statistique Canada d)

La provenance de la population immigrée au Québec tend à se diversifier. L'Europe demeure toutefois le principal continent d'origine, mais son importance relative dans l'ensemble de la population immigrée diminue constamment, passant d'environ 50 % en 1991 à 40,3 % en 2001 et enfin à 36% en 2006.

Origine de la population immigrée au Québec	2001	2006
Europe	40,3 %	36,0 %
Asie	26,9 %	27,3 %
Amérique	21,1 %	21,8 %
Afrique	11,5 %	14,5 %

Les bassins d'immigration européens sont encore très importants mais les pays émergents, comme la Chine, présentent maintenant le plus fort taux d'immigration vers le Québec.

Cinq principaux pays de naissance représentent environ 30 % du total de la population immigrée : ce sont l'Italie, la France, Haïti, la Chine et le Liban. L'immigration italienne est une immigration ancienne. De nos jours, le pourcentage de ces immigrants italiens n'est pas significatif. Les Français continuent à s'installer au Québec, attirés par une situation économique prospère qui ne nécessite pas forcément l'apprentissage d'une langue étrangère. Le Liban et Haïti sont toujours des pays de forte émigration vers le Québec compte tenu de réseaux communautaires établis de longue date et de l'instabilité politique de ces États. La Chine est un pays de très forte émigration depuis environ une décennie.

Les données présentées dans le tableau suivant nous font découvrir la répartition des langues maternelles de la population immigrante (recensement 2001) :

Langues maternelles	Pourcentages de la population immigrée
Français	18,1
Anglais	9,9
Autres	68,2
Réponses multiples	3,8
<i>Total</i>	<i>100</i>

A partir de ces données, nous voyons qu'un peu moins des deux tiers de la population immigrée sont de langue maternelle autre que française et anglaise¹⁶.

A travers les informations données dans le tableau qui suit, nous pouvons découvrir le pourcentage des immigrants au Québec capables de soutenir une conversation dans les langues officielles du Canada (recensement 2001) :

Pourcentages de la population immigrée capable de tenir une conversation en	
Français seulement	25,8
Anglais seulement	19,2
Français et anglais	49,7
Ni l'un, ni l'autre	5,3
<i>Total</i>	<i>100</i>

¹⁶ Statistique Canada (2008e) Depuis le milieu des années 1980, en raison de la hausse importante de l'immigration, essentiellement composée de personnes de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, le poids des Allophones, dans la société québécoise globale, a augmenté, passant de 18 % en 2001 à 20 % en 2006.

Ainsi, si l'on compare les deux séries de chiffres ci-dessus, on peut penser que la plupart des personnes allophones intègrent à terme l'une des deux communautés linguistiques dominantes, puisque seulement 5,3 % des Allophones restent sans connaître l'anglais ou le français (alors qu'ils étaient 68,2 % au départ à avoir une langue maternelle autre). Les $\frac{3}{4}$ de la population du Québec est capable de s'exprimer en français, soit parce que le français est leur langue maternelle, soit parce que cette langue a été apprise après l'arrivée au Québec.

Au niveau historique, le Québec est une province puisqu'elle a été fondée par les deux communautés, anglophone et francophone. Les chiffres montrent cependant que le bilinguisme individuel n'est pas institué dans la société : seule, la moitié des Québécois d'origine immigrée est bilingue ou ayant au moins une maîtrise relative du français et de anglais.

Le bilinguisme individuel est le fait qu' « un individu qui, pour des circonstances particulières de son existence, se trouve être ou devenir bilingue » (Cavalli 2005 : 9). Au Québec, ce bilinguisme concerne, d'une part et principalement, les Québécois qui, dans leur vie professionnelle, ont besoin de maîtriser les deux langues principales, l'anglais et le français et d'autre part, les immigrants allophones de la 1^{ère} génération qui arrivent au Québec avec leur langue d'origine et qui sont obligés de s'intégrer dans une communauté ethnolinguistique dominante.

Montréal est la seule ville du Québec dans laquelle on identifie un bilinguisme social qui se définit par « la présence sur un même territoire de deux ou plusieurs langues » (ibid. : 13), dont l'une est officielle. Le caractère social de ce bilinguisme se retrouve dans la mesure où il renvoie à un ou plusieurs groupes ethnolinguistiques établis sur un territoire donné. On observe à Montréal, une concentration résidentielle de communautés ethniques et linguistiques plus importante que dans certains secteurs. Une situation linguistique peut être désignée sous le terme de diglossie, selon le point de vue de Fishman (1967) : c'est la présence de deux langues sur un territoire dont l'une a un caractère officiel (au Québec, le français) et l'autre un caractère social, pratiquée à l'intérieur d'une communauté identifiée.

La francisation est donc un processus qui va concerner bon nombre d'Allophones. Cette francisation a d'autant plus de chance d'être entamée que la migration s'effectue

habituellement lorsque les personnes sont jeunes et d'âge actif¹⁷. Le français se présente donc comme obligatoire pour s'introduire sur le marché du travail et s'insérer dans la société d'accueil. Il semble que l'anglais prenne une place très importante (70 % de locuteurs) car il permet de s'intégrer plus rapidement à l'ensemble canadien et ainsi de pouvoir bénéficier plus vite des avantages internationaux qu'apporte la nationalité canadienne (Barrats et Moisei 2004 : 74).

2.3.1.4 Étude de l'immigration au Québec sur 10 ans : 1995-2005

Nous avons choisi d'étudier plus particulièrement ces années car les immigrants que nous avons rencontrés sont arrivés au cours de cette période¹⁸.

Entre 1995 et 2005, le Canada a accueilli 2 444 684 immigrants : 15 % des nouveaux arrivants (375 236) s'installent dans la province du Québec¹⁹.

Le tableau ci-dessous indique les dix principaux pays d'origine des immigrants installés au Québec, en 1995-2005 :

Pays	Nombre d'immigrants	Pourcentages de la population totale immigrée au Québec entre 1995-2005
France	34 527	9,2
Chine	30 914	8,23
Maroc	23 595	6,2
Algérie	26 232	7,0
Roumanie	18 972	5,0
Haïti	16 790	4,4
Inde	12 069	3,2
Liban	11 303	3,0
Pakistan	9 346	2,4
Colombie	8 239	2,2

¹⁷ Près des deux tiers des personnes nées à l'étranger ont immigré lorsqu'elles étaient âgées de 20 ans et plus et la moitié lorsqu'elles étaient âgées entre 20 et 39 ans

¹⁸ Pour les données statistiques : Québec MICC 2006, Québec MRCI 2002, Québec MRCI 2000

¹⁹ Corrélativement à ce que nous avons dit ci-dessus pour le Canada, plus de la moitié des immigrants au Québec arrivent avec le statut d'immigrants indépendants (pour les autres catégories : 25 % bénéficient du regroupement familial et 21% sont des réfugiés)

On peut remarquer la très forte progression de l'immigration chinoise : le nombre de Chinois accueillis entre 1995-1999 a doublé durant la période 2001-2005, passant de 9 119 personnes en 1995-1999 à 18 749 en 2001-2005. Lors des vagues d'immigration précédentes, les groupes asiatiques (de Hong Kong et d'Asie du sud-est) préféraient s'installer à Vancouver ou Toronto pour des raisons économiques ou linguistiques. Le contact avec le Québec n'est pas assez positif à cause des contraintes linguistiques (province francophone) pour entraîner un mouvement migratoire significatif (Langlais, Laplante, Levy 1990 : 49). Dans la cohorte 1995-1999, ce sont les immigrants français qui avaient la première place, alors qu'entre 2001-2005, ils se trouvent relégués au troisième rang, derrière les Chinois et les Marocains.

Alors que le nombre d'immigrants en provenance de ces pays était faible jusqu'à l'an 2000, certains pays d'Amérique du Sud connaissent, entre 2001-2005, une forte émigration à destination du Québec. En 2005, sur la totalité des immigrants arrivant au Québec, 4,9 % viennent de Colombie, 2,6 % du Mexique, 2,2 % du Pérou.

Nous voyons donc qu'au cours des 10 dernières années, la liste des pays d'émigration à destination du Québec change très rapidement. Le fait de recevoir davantage d'immigrants de Chine, du Maroc et d'Amérique du Sud modifie les moyens mis en œuvre pour les accueillir : les Chinois peuvent compter sur des réseaux communautaires déjà constitués de longue date. En revanche, les Marocains et les Sud-Américains représentent une immigration sans réelle implantation territoriale définie, ni organisations sociales établies. Ceci provoque des modes d'intégration différents selon les communautés. Le Maroc (comme le Maghreb en général) représente un bassin d'immigration important pour le Québec, néanmoins ces immigrants ont aussi besoin d'un soutien linguistique (appropriation de la variété du français québécois et le plus souvent, apprentissage de l'anglais) et culturel.

3 Montréal

Après avoir mis en évidence les caractéristiques de l'immigration au Canada et particulièrement dans la province du Québec, nous allons nous intéresser aux spécificités de Montréal, une des métropoles du Canada, lieu d'installation de la majorité des immigrants et terrain de notre enquête. Après un bref historique des particularités de l'évolution linguistique qu'a vécue la ville, nous dresserons un état des lieux de la répartition des fonctions imparties aux deux langues majoritaires et dominantes, l'anglais et le français, nous nous intéresserons aux incidences de la multiplicité linguistique, originelle et migratoire, qui compose la ville, dans l'intégration des immigrants. Grâce à ces éléments mis en relief, nous tenterons d'en saisir l'influence sur le mode et l'état de l'intégration des témoins de l'étude.

Introduction : présentation générale

Montréal est la plus grande ville du Québec et regroupe la majorité des membres de la communauté anglophone et des immigrants.

En matière d'intégration des immigrants, Montréal tient une place à part comparée aux autres villes du Québec. Son dynamisme économique et son multilinguisme attirent de nombreux arrivants qui s'aperçoivent que la dualité linguistique anglophone/francophone leur procure un espace assez grand pour faire perdurer leur langue et leur culture : Montréal est une tour de Babel, selon Dugas (1990 : 245). Lorsque des immigrants décident de s'installer ailleurs qu'à Montréal, l'intégration se fait automatiquement en français dans la communauté francophone car il n'y a que Montréal, dans tout le Québec, qui jouisse d'un statut de ville bilingue. A l'extérieur de l'agglomération, le français n'entre pas en concurrence avec l'anglais (Germain et Damaris 1993).

Deux éléments fondamentaux pour caractériser Montréal sont l'importance de sa population immigrée internationale par rapport au reste du Canada et le fait que la ville soit divisée entre les cultures francophone et anglophone. Montréal a, par ailleurs, connu une croissance moindre que Toronto et Vancouver, c'est donc une ville de taille moyenne, où la convivialité des quartiers a été favorisée par cette croissance modérée (Hou, Bourne 2004, Germain 1997 : 2)

3.1 L'évolution linguistique du 20^{ème} au 21^{ème} siècle

Au début du 20^{ème} siècle, les immigrants à Montréal sont principalement des paysans des campagnes québécoises et des îles britanniques. La population immigrante, arrivée entre 1880 et 1970, est majoritairement d'origine européenne et marque le paysage de plusieurs quartiers de Montréal.

La première vague (1880-1930) est composée de Juifs de différents pays, d'Allemands, de Polonais, de Hongrois, d'Ukrainiens. Les politiques d'immigration répondent à des besoins de main d'œuvre, soit dans des secteurs ne demandant que peu de qualification, soit dans des secteurs recherchant de grandes compétences professionnelles. Après la Deuxième Guerre mondiale, c'est l'immigration du centre, de l'est et du sud de l'Europe (Allemagne, Grèce, Portugal, Italie) qui est la plus importante. Après 1960, la libéralisation des critères d'admission permet une immigration plus soutenue des Caraïbes anglophones et des premiers Haïtiens (Germain 1997 : 7).

Montréal continue d'accueillir un grand nombre d'immigrés, ainsi, la majorité de la population immigrée (37 %) de Montréal est une immigration récente (arrivée entre 1991 et 2001). Les groupes d'immigrés européens et vietnamiens constituent l'immigration la plus ancienne, établis à Montréal depuis plus de 40 ans (voir tableau 5 en annexe). Comparativement aux communautés d'origine asiatique installées dans d'autres villes canadiennes, à Montréal, on compte un plus grand pourcentage d'immigrants francophones venus d'Indochine (Langlais et al. 1990 : 50). En revanche, les Chinois et les Libanais, par exemple, constituent une des populations immigrées de vieille date mais qui fait partie, actuellement, d'une nouvelle vague d'immigration importante.

Au début du 21^e siècle, lors du recensement de 2006, la région métropolitaine de Montréal compte 3 635 571 habitants, 20,3 % de cette population est d'origine immigrée. Cette proportion est beaucoup plus grande que celle de la province (11,2 %).

Entre 2001 et 2006, la population de Montréal a augmenté de 5,3 % (164 420 immigrants, venant de l'extérieur du Canada, se sont installés à Montréal). Le tableau ci-dessous montre que 70,1 % de ces nouveaux immigrants ont une langue maternelle autre

que le français ou l'anglais, ce qui les amèneront à devenir locuteur du français ou de l'anglais, ou des deux langues.

Langues maternelles	Pourcentages des immigrants arrivés à Montréal entre 2001 et 2006
Français	18,9
Anglais	7,1
Langues non-officielles	70,1
Réponses multiples	3,9
<i>Total</i>	<i>100</i>

Voici les chiffres concernant les langues maternelles de la population totale de Montréal (pour avoir des données complémentaires sur les caractéristiques de l'immigration à Montréal, voir annexe A) :

Langues maternelles	Pourcentages de la population totale de la région métropolitaine de Montréal
Français	64,8
Anglais	11,8
Langues non-officielles	21,1
Réponses multiples	2,0
<i>Total</i>	<i>100</i>

La plupart de ces immigrants sont allophones, ce qui fait que la proportion de Francophones natifs ou de locuteurs du français à Montréal est significativement plus réduite que dans la province du Québec.

Dans une des questions du recensement, le répondant doit mentionner s'il peut soutenir une conversation en anglais, en français, dans les deux langues ou dans aucune des deux (Statistique Canada 2006c). Concernant la connaissance des langues officielles (connaissances linguistiques au moment de l'admission)²⁰ par les nouveaux arrivants acceptés au Québec en 2001 :

Pourcentages des nouveaux arrivants pouvant soutenir une conversation en (au moment de l'admission en 2001)	
Français seulement	24,8
Anglais seulement	18,4
Français et anglais	21,7
Ni l'un, ni l'autre	34,9
<i>Total</i>	<i>100</i>

Les cours de francisation, pour cette période, concernent donc plus de la moitié des nouveaux arrivants. D'après Barrat et Mosei (2004 : 74), cette cohorte d'immigrants utilise davantage le français dans sa vie quotidienne, mais nous savons que les chiffres très importants de bilinguisme ou d'unilinguisme anglophone laissent encore une large place à l'anglais pour continuer de gagner des locuteurs.

²⁰ Ces pourcentages en terme d'effectifs représentent :

- 93 269 personnes connaissent le français
- 81 753 personnes connaissent le français et l'anglais
- 69 220 personnes connaissent l'anglais
- 130 995 personnes ne connaissent ni l'anglais, ni le français

Pourcentages de la population immigrée totale pouvant soutenir une conversation en (en 2001)	
Français seulement	23
Anglais seulement	21,6
Français et anglais	48,9
Ni l'un, ni l'autre	6,5
<i>Total</i>	<i>100</i>

Si l'on compare les deux cohortes de chiffres ci-dessus : on remarque qu'entre le moment de l'entrée sur le territoire (question du recensement portant sur les nouveaux arrivants) et l'installation à Montréal (question relative à la population immigrée totale), il y a peu de changements dans le nombre de personnes immigrées connaissant seulement l'anglais ou seulement le français. Cependant, compte tenu de l'écart entre le chiffre de non-connaissance des langues officielles à l'entrée au Québec (34,9 %) et celui du recensement (6 %) et l'augmentation du nombre de personnes capables de soutenir une conversation dans les deux langues (de 21,7 % à 48,9 %), on peut penser que les non-anglophones et non-francophones ont acquis des compétences dans les deux langues. Le français et l'anglais sont donc LES langues utiles pour l'intégration à Montréal. D'après ces pourcentages, l'une ne semble pas être préférée par rapport à l'autre.

3.2 Le statut des langues à Montréal

Nous avons vu que, au niveau politique, le français a le statut de langue officielle et l'anglais de langue nationale. Nous nous intéressons maintenant au statut sociolinguistique des langues en présence à Montréal.

Le français est une langue maternelle pour les Francophones du Québec, pour le reste des habitants de la province, il est présenté par le Gouvernement comme une langue véhiculaire, essentielle à la communication au sein de la province et surtout dans le

domaine économique (ce constat reste à nuancer pour Montréal). Les Anglophones forment une communauté très importante à Montréal qui donne une image économique et culturelle très positive, ce qui leur confère une vitalité linguistique très attractive. L'anglais est la langue maternelle de certains québécois. Elle a plusieurs fonctions :

- langue semi-véhiculaire : elle est utilisée massivement dans certains secteurs comme dans les services gouvernementaux et l'enseignement (par exemple, les textes de loi sont imprimés en français et en anglais (*Loi 101*, Article 7, les dossiers médicaux et sociaux peuvent être rédigés en français ou en anglais (*Loi 101*, Article 27)). Les institutions scolaires et universitaires anglophones sont reconnues (*Loi 101*, Article 29.1). Dans certains quartiers anglophones (principalement à l'Ouest de l'île de Montréal) ou à forte concentration ethnique et dans plusieurs domaines économiques (le secteur manufacturier ou s'inscrivant dans la haute technologie (Bouchard 1998 : 42), l'anglais reste une langue de travail très utilisée. Cette importance démographique et culturelle lui confère, indirectement, le statut de langue dominante,
- langue vernaculaire : l'anglais est utilisé au niveau familial ou social dans certaines communautés, comme par exemple la communauté anglophone de souche, venant de la Caraïbe anglophone, la communauté juive, etc .

Pour un certain nombre d'Allophones (comme nous venons de le voir dans le tableau 6 : 40 % des immigrants connaissent l'anglais à leur arrivée au Québec), l'anglais peut être une langue seconde, apprise dans le pays d'origine avant d'immigrer. Cela constitue, à l'arrivée au Québec, un des facteurs de ralliement à la communauté anglophone ou bien une source de frustration supplémentaire quand les immigrants se rendent compte que l'apprentissage du français est quasi obligé pour leur intégration. L'usage de l'anglais se limite à la communication avec les Anglophones, avec d'autres Allophones et peut être la langue du foyer. Nous avons pu observer que les immigrants sont parfois amenés à utiliser l'anglais dans des domaines professionnels particuliers là où l'intégration à la communauté francophone tarde à se faire (Calinon 2007).

3.3 Les particularités intégratives de Montréal

De nombreuses études (Painchaud, Poulin 1988, Anctil 1984, Mc Andrew 1987, Meintel 1992) montrent qu'au Québec l'intégration vers la communauté franco-québécoise est favorisée par des mesures incitatives en laissant, toutefois, la liberté aux communautés ethniques, d'avoir une vie communautaire et culturelle.

3.3.1 Modèles d'intégration montréalais

Concernant l'intégration linguistique des immigrants québécois des autres régions du Québec et des immigrants internationaux, une étude explique qu'« à partir du 20^{ème} siècle, les nouveaux arrivants qui s'établissaient à Montréal se retrouvaient [...] dans une communauté qui proposait deux modèles distincts d'intégration. Le modèle francophone était retenu par les migrants en provenance des régions du Québec, tandis les immigrants internationaux adoptaient massivement le modèle anglophone. Ce double modèle d'intégration donnait un caractère social et culturel tout à fait particulier à Montréal, autant par rapport aux autres grandes villes du continent qu'à l'égard du Québec des régions » (Montréal 1991 : 9). Après la Deuxième Guerre mondiale, l'augmentation du poids démographique des communautés immigrantes et la diversité ethnique des origines des immigrants sont des problèmes auxquels la communauté francophone n'a pas su répondre et trouver un modèle d'intégration adéquate au profit de la communauté anglophone.

Pour pallier les faiblesses de ce modèle, d'un point de vue idéologique, l'approche interculturelle est mise en avant comme principe d'action et de gestion de la Ville de Montréal, depuis le début des années 1990. L'interculturalisme se définit par le respect, à la fois, des communautés culturelles et de la société d'accueil. Cette notion s'articule autour de deux éléments fondamentaux : le respect de l'expression et du rayonnement de chaque culture et la recherche délibérée d'une réciprocité entre toutes les cultures. L'enjeu fondamental de ce concept, à Montréal, est de tenter de favoriser la rencontre de toutes les cultures en utilisant le français comme langue privilégiée de communication et d'échanges (ibid. : 39). Néanmoins pour que les communautés se rencontrent et se connaissent, il faut qu'elles trouvent une motivation à cette convergence. Les raisons de ce rassemblement seront, nous semble-t-il, essentiellement économiques et pas seulement culturelles. Lorsque

les différentes communautés auront comme double objectif de développer économiquement le Québec et d'œuvrer pour leur développement personnel, la langue française aura gagné sa fonction utilitaire inaliénable.

Cette particularité francophone de Montréal a une conséquence concernant le choix de la ville d'accueil au Canada. Si l'on considère la totalité des néo-arrivants au Canada entre 1993 et 1995, Montréal arrive au dernier rang des métropoles canadiennes : 59 % s'installent à Toronto, 17 % à Vancouver et seulement 12 % à Montréal (Ley, Smith 2000). On constate une grande différence dans la croissance démographique entre Toronto et Montréal, qui peut peut-être s'expliquer par l'obligation (supposée ? obligatoire ?) d'apprendre le français à Montréal (Chevalier 2000). La 1^{ère} vague de réfugiés indochinois, en 1975, s'est installée à Montréal mais, dans les années 80, la destination préférée des populations asiatiques était Toronto. Langlais et col. expliquent que certains viennent à Montréal et émigrent à Toronto après 2 ou 3 ans (une fois que les classes de francisation et les aides du Gouvernement sont arrêtées) car il semble qu'il y soit plus facile d'y trouver un emploi (Langlais et al. 1990 : 53). Cette dernière remarque signifie que, malgré les efforts du Gouvernement de faciliter l'intégration des immigrants en mettant en place des services de soutien à l'apprentissage de la langue et de la culture (francophone), les obstacles que représentent l'apprentissage et la nécessaire pratique du français poussent certains immigrants à partir vers d'autres provinces où seul l'anglais est nécessaire.

3.3.2 « Montréalité » de l'intégration

L'intégration linguistique des immigrants à la communauté francophone pose, à Montréal, un défi unique, que l'on ne peut comparer aux autres régions du Québec (Nguyen, Plourde 1997). Anctil parle de « montréalisation de la question nationale » en expliquant que « la confrontation politique et juridique entre Francophones et Anglophones de souche avait dégagé au Québec un espace socio-culturel bien délimité, que les Allophones avaient pu occuper seuls » (Anctil 1984 : 450 in Juteau 1999 : 33). Ainsi, les luttes linguistiques entre les deux groupes principaux laissent aux groupes ethniques, en général, un plus grand espace communautaire qu'ailleurs au Canada. Les immigrants s'insèrent dans la société québécoise tout en ayant la possibilité de garder des éléments

constitutifs de leur identité grâce à la présence d'organismes communautaires, de commerces ethniques, de lieux de cultes, de manifestations populaires culturelles. Par exemple, on observe que les immigrants continuent à parler leur langue d'origine plus fréquemment et plus longtemps à Montréal qu'à Toronto (Mc Andrew 1987).

La région de Montréal est le lieu d'installation privilégié des immigrants arrivés au Québec, quelle que soit leur période d'arrivée. On peut expliquer cela, d'une part, parce que la grande majorité des immigrants s'y concentre et que, corrélativement, les chaînes migratoires ont joué leur rôle. Concernant la région d'installation projetée, 76,8 %²¹ des nouveaux arrivants au Québec, entre 1995 et 2005, ont eu comme destination Montréal.

Le poids de Montréal dans la démolinguistique québécoise peut apparaître comme un danger. La ville peut sembler ne pas être suffisamment « francisée » pour accueillir tous les immigrants allophones, pour les sensibiliser à la culture québécoise et les inciter à s'intégrer dans la communauté francophone. Dans une étude faite par la Ville de Montréal, on mentionne que « le caractère francophone de Montréal, enfin la place importante du français, peut passer inaperçue parce que les immigrants pensent surtout à subvenir aux besoins pressants » (Montréal 1991 : 1), sous-entendu qu'il est possible d'effectuer son installation dans une autre langue qu'en français. Le nombre de Francophones semble trop faible pour constituer une communauté suffisamment visible et assurer le rôle intégrateur qui lui est imparti. La communauté francophone n'aurait pas assez de poids pour que s'enclenche le processus de transfert linguistique²² des Allophones vers la communauté francophone.

3.4 Les quartiers

Depuis le milieu du 19^{ème} siècle à la Révolution tranquille, on est face à un équilibre relatif entre les deux communautés, anglophone et francophone. Chacune se développe en parallèle et n'a pas beaucoup de relations avec l'autre. Si les lieux de travail sont proches, si

²¹ soit 288 323 sur les 375 236 nouveaux arrivants au Québec

²² Dans le répertoire langagier des individus, les différentes langues en présence ont des fonctions différentes. Par exemple, pour de nombreux immigrants, les langues d'origine ont une utilité sociale et familiale. Si la langue d'origine et la langue officielle du pays couvrent toutes les deux les mêmes besoins et fonctions, l'utilisation de la langue d'origine décroît et, dans la plupart des cas, seule la langue officielle sera transmise à la génération suivante. C'est ce qu'on appelle un transfert linguistique (Kralt, Pendakur 1991)

la vie culturelle et sociale est montréalaise, il s'agit plus d'une juxtaposition géographique des deux principales communautés, que d'une mixité (Montréal 1991 : 5).

Jusque dans les années 70, les quartiers dits ethniques (dominés par une communauté culturelle particulière) favorisent l'insertion économique des membres des communautés (Germain 1997 : 112-13). Mais de plus en plus, ces quartiers se transforment en quartiers multiethniques par l'arrivée d'immigrants de toute provenance, ce qui provoque une importante cohabitation interculturelle. Contrairement à ce qui se vit ailleurs en Amérique du nord, l'évolution des quartiers ethniques n'aboutit pas au renforcement de la présence d'une communauté particulière qui, se sentant menacée, peut entamer un processus de repli identitaire. Les avantages de la concentration ethnique (exprimer les solidarités, mettre en commun des ressources communautaires, avoir un meilleur accès au logement) peuvent se transformer en inconvénients. En effet, ces regroupements ethniques sont les barrières à l'interaction, dans la société d'accueil, entre les populations immigrantes et non immigrantes (Chalom 1991). Ainsi, à Montréal, la multiethnicité ou l'absence d'un groupe dominant dans un quartier fait partie des facteurs susceptibles de faciliter la cohabitation interethnique (Veltman, Paré 1995).

3.5 Conclusion

La société québécoise semble être coupée en deux, d'un côté, il y a Montréal et de l'autre, les régions du Québec, ce qui compliquerait la cohésion culturelle et sociale du Québec (Helly 1992 : 149). La place à part qu'a Montréal au sein du Québec, ville multilingue, mènerait à une séparation de la ville du reste de la province. Les problèmes linguistiques de l'île liés à la présence des Anglophones et des Allophones sont extrêmement différents de ceux que l'on peut rencontrer dans les autres régions du Québec (par exemple, la question des langues autochtones se pose davantage dans les régions où habitent les communautés concernées).

Germain explique que l'intégration des nouveaux arrivants se fait dans un milieu où la population non immigrante est extrêmement minoritaire (Germain 1997 : 17), donc où les communautés francophones sont peu présentes. Néanmoins, l'auteur avance que l'association intégration/dispersion résidentielle n'est pas évidente et que l'intégration peut

se faire dans des enclaves ethniques ou plutôt multiethniques (marquées par plus d'une communauté) (ibid. : 22). L'hétérogénéité des origines culturelles et linguistiques d'un quartier semble favoriser, non seulement l'acceptation par les individus des valeurs communes de la société québécoise, mais encore l'usage du français comme langue commune de communication. Ce phénomène est davantage marqué lorsque le quartier concerné est multiethnique plutôt que monoethnique. La multiethnicité et donc la nécessité de trouver une langue véhiculaire (le français) compenseraient la faible présence des Francophones dans certains quartiers anglophones (Veltman, Paré 1995). Ainsi, les immigrants peuvent s'intégrer à Montréal dans des milieux multiculturels et multilingues. La présence de communautés francophones n'est pas essentielle au sentiment d'intégration. En revanche, nous pouvons penser que les politiques de la ville (et de la province en général) en faveur de la convergence vers la langue française seraient applicables et plus efficaces si l'intégration dont nous venons de parler se faisait avec davantage de contacts avec la communauté francophone.

Soumise à une configuration linguistique et démographique particulière puisque son taux d'immigration est en forte évolution, Montréal voit ses problèmes de francisation et d'intégration restés des questions complexes.

4 Francisation

Après avoir exposé les données sociolinguistiques et sociopolitiques liées à l'immigration au Québec et à Montréal en particulier, nous nous intéresserons à l'une des mesures de politique linguistique mise en place au Québec dans le but de faire du français le vecteur et le révélateur de l'intégration des immigrants : la francisation. Nous verrons que ces mesures constituent la pierre angulaire de la politique de gestion de la pluralité culturelle de la province. Nous reviendrons sur l'origine de la campagne de francisation qui, comme toutes les mesures linguistiques offensives au Québec, visait à se réappropriier ou s'appropriier un terrain occupé par l'anglais, à savoir la fonction de la langue de travail. Puis nous détaillerons l'offre gouvernementale en terme de formation linguistique en français destinée aux immigrants : les cours de francisation, ses critères d'admission, son organisation pédagogique. Nous aborderons enfin la question de l'augmentation de la demande en francisation, logiquement proportionnelle au taux d'immigrants allophones et anglophones accueillis au Québec.

4.1 Identité québécoise : La langue comme élément d'intégration

La langue est un élément déterminant de l'intégration, du point de vue des dirigeants politiques et de la société civile : « l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration ». En effet, la langue est non seulement l'instrument essentiel qui permet la participation, la communication et l'interaction avec les autres Québécois, mais elle est également un symbole d'identification. Pour un immigrant, l'apprentissage du français vient appuyer le développement de son sentiment d'appartenance à la communauté québécoise. Pour les membres de la société d'accueil, le partage d'une langue commune, le français, avec les immigrants faciliterait l'ouverture à l'altérité (Québec MCCI 1990a : 16).

Le Québec a implanté, dans ses propres services, des programmes de formation adaptés à diverses clientèles et des outils d'évaluation des apprentissages, ceci dans le but d'améliorer les services de francisation. Cette politique demande explicitement aux

immigrés de développer un sens d'appartenance à la collectivité québécoise. Selon le Gouvernement, les immigrants doivent véritablement mettre en place une démarche d'intégration, en veillant à ne pas s'isoler, ne pas se replier sur leur culture et à s'ouvrir à la société d'accueil : ils doivent se sentir de plus en plus Québécois (Québec MCCI 1990a : 17).

4.1.1 Le Contrat moral et la langue française

Le Gouvernement doit promouvoir les droits et libertés inhérents au statut de citoyen des nouveaux arrivants mais aussi leur « faire prendre conscience de leurs responsabilités, et de bien les arrimer aux défis qui se posent au Québec d'aujourd'hui »²³.

Ainsi, chaque nouvel arrivant sur le sol québécois doit s'engager à respecter un contrat moral « garant d'une intégration réussie », qu'il signe avec le Gouvernement québécois.

Le concept de contrat moral proposé dans *l'Énoncé de politique gouvernementale en matière d'immigration et d'intégration* (Québec MCCI 1990a), réaffirme, plus particulièrement en matière d'intégration linguistique, la volonté d'engagement de la part du Québec, d'agir pour la bonne intégration des immigrants et, de la part des arrivants, à « respecter les lois et les valeurs démocratiques fondamentales, à essayer d'en comprendre les sens et l'histoire [...] et à assurer la pérennité du fait français ». Cela sous-entend que les nouveaux immigrants doivent être au courant des luttes antérieures concernant la promotion et la sauvegarde du français et des comportements linguistiques actuels. L'immigrant est donc « invité à s'intégrer en français à notre société et à participer activement à son devenir » (ibid.).

⌘ « *Au Québec, on parle français* » (Contrat moral)

Les immigrants ont un grand rôle à jouer pour redresser le déclin démographique du Québec et également pour affirmer le caractère francophone du Québec. Le ministre, G. Rivard, responsable de la Charte de la langue française, déclare en novembre 1988 :

²³ Notes pour une allocution de M. R. Perreault, Ministre des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, à l'occasion du lancement du Forum national sur la citoyenneté et l'intégration, le 27 juin 2000

« Vous, Québécois de fraîche date et membres de communautés culturelles enracinées ici, vous êtes Québécois à part entière. Vous êtes ici chez vous, mais vous conviendrez qu'une société a besoin, pour fonctionner en harmonie, d'un code commun à tous ses citoyens. Au Québec, c'est le français ».

Un tel contrat ne nie pas les autres ensembles linguistiques présents sur le territoire québécois, mais le français est la langue officielle qui sert à la cohésion sociale de tous les citoyens, par-delà les différences de langues maternelles. La langue française fait partie intégrante de l'identité du peuple québécois (Charte de la langue française, in Québec MCCI 1990a : 15).

Ainsi, dans le Contrat moral, est mentionné cet échange entre les immigrants et le Gouvernement : « Pour s'intégrer dans son nouveau milieu de vie, l'immigrant qui ignore la langue française doit faire des efforts pour l'apprendre. Pour l'assister en ce sens, le Gouvernement du Québec offre des cours de français. Les enfants des immigrants fréquentent obligatoirement l'école française ». Il reconnaît que si « l'intégration repose sur une offre de service adéquate, elle est aussi fonction d'un effort concerté de promotion de l'usage du français, d'ouverture de la société d'accueil et de développement de relations intercommunautaires harmonieuses » (Québec MCCI 1990a : 16). La francisation et l'intégration sont donc l'affaire de tous mais l'individu immigrant doit prendre ses responsabilités quant à la réalisation de son projet d'établissement : il doit s'investir, de manière tenace, pour mener à bien son installation et son intégration.

4.2 Qu'est-ce que la francisation ?

4.2.1 A l'origine : la « francisation » des entreprises

La francisation concerne, dans un premier temps, les entreprises : la Charte de la langue française affirme que la francisation des entreprises est un élément majeur du plan d'aménagement linguistique du Québec. L'Office de la langue française veille à ce que « le français devienne, le plus tôt possible, la langue des communications, du travail, du commerce et des affaires dans l'administration et les entreprises » (Charte de la langue

française, Art. 100). Cela passe par des cours de français donnés aux travailleurs dans les entreprises de plus de 50 employés. 30 ans après la Charte de la langue française, on s'aperçoit que le processus stagne (environ 70 % des entreprises sont certifiées) et que le certificat de francisation délivré par l'Office de la langue française, qui constate et estime que le français est suffisamment généralisé dans l'entreprise, n'a qu'une portée limitée (par exemple, les entreprises ayant un siège social à l'extérieur du Québec, sur l'île de Montréal ou bien celles qui font une très forte utilisation de la technologie (logiciel, etc)) ont un processus de certification plus lent que celles ayant un siège social au Québec : elles se francisent beaucoup moins vite que les autres (Bouchard 1998 : 38-42). Le certificat de francisation ne signifie pas nécessairement une utilisation réelle et durable du français par les travailleurs, c'est « un préalable à un fonctionnement en français » (Comité interministériel sur la situation de la langue française 1995 : 87 in Bouchard 1998 : 42).

De la francisation des entreprises, le Québec est passé naturellement à la francisation des personnes, et tout particulièrement des immigrants. Les cours de francisation désignent des cours de langue française mais également un enseignement et une initiation à la culture québécoise.

4.2.2 L'offre de service de francisation

Les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) ont été les premiers lieux de gestion des processus, d'organisation et d'offre des activités de formation. Le MCCI, dans sa volonté de renforcer les mesures d'intégration à la communauté francophone, a conclu des accords avec le Gouvernement fédéral quant à la francisation des immigrants, c'est ainsi que sont nés les COFI. En 1968, les COFI sont sous juridiction provinciale et fédérale et offrent une formation linguistique dans les deux langues officielles aux individus qui sont destinés au marché du travail (Helly 1992 : 14). En 1970, au Québec, la formation linguistique gouvernementale ne concerne plus que le français. Les COFI se mettent petit à petit en place : ils donnent des cours intensifs, des cours à temps partiel et des cours « sur mesure » dans les milieux communautaires, auprès d'entreprises et d'institutions.

En 1990, le Gouvernement du Québec fait paraître *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, deux objectifs liés à la francisation sont mis en place :

- l'accroissement de l'accessibilité et de la qualité des services d'apprentissage du français,
- le développement de l'usage du français, langue de la vie publique.

En 2000, les COFI deviennent les « Carrefours d'intégration », c'est-à-dire des lieux où les nouveaux arrivants trouvent des personnes ressources qui leur apportent des aides concernant par exemple le logement, les documents administratifs etc. Les cours de francisation se situent dans ces locaux. C'est à Montréal que l'on trouve le plus de ressources en francisation, quatre Carrefours d'intégration (Québec MAIICC 1991), étant donné que c'est la destination de résidence du plus grand nombre d'immigrants. D'autres Carrefours sont basés en région : à Québec, Hull, Sherbrooke...

Depuis 2004, les Carrefours d'intégration n'offrent plus de formation linguistique mais privilégient la résolution des problèmes administratifs des nouveaux arrivants. Le MICC a donc « décentralisé » et ainsi multiplié les lieux de formation, dans l'optique d'être plus accessibles pour l'ensemble de la population-cible. Maintenant, les universités, les CEGEP, les organismes communautaires, les entreprises, les commissions scolaires accueillent les cours de francisation.

4.3 Le MELS et le MICC

Le système public de francisation repose sur deux Ministères :

- le **MICC** (Ministère de l'immigration et des Communautés Culturelles),
- le **MELS** (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

Ils ont chacun leur responsabilité dans ce domaine, leur programme, leur organisation, leurs ressources humaines et leur budget.

Le programme du MICC vise une première francisation en vue de l'intégration linguistique à la société québécoise du nouvel arrivant. Cette offre de service s'intéresse uniquement à la clientèle immigrante. Elle a pour objectif une « formation linguistique de premier établissement » ou « une première francisation » qui :

« vise à faire acquérir au nouvel arrivant une maîtrise fonctionnelle du français et la connaissance des codes culturels afin de lui permettre de communiquer efficacement dans différentes situations de la vie courante. Cette première étape de francisation correspond aux apprentissages réalisés dans les premiers moments de l'arrivée au Québec. Elle permet de mettre l'immigrant sur la voie de l'intégration et de le rendre apte à poursuivre de manière autonome ses apprentissages » (Québec MRCI 1997a : 17).

Le MELS participe, lui aussi, à l'offre de service de francisation, à titre de sous-traitant du MICC. Le MELS a également son propre programme de français langue seconde qui ne touche pas seulement les immigrants mais tous les adultes non francophones. Il est géré par les commissions scolaires dépendantes du MELS. Ainsi, un anglophone désireux de connaître la langue de la communauté voisine de la sienne peut participer à ces cours. Ces cours se déroulent dans des centres de formation pour adulte. Ils sont payants mais peuvent être subventionnés par Emploi-Québec (le « Pôle Emploi » québécois) pour faciliter le retour à l'emploi, dans le cas où les compétences réduites en français sont un frein à l'embauche. Ces cours permettent aux personnes qui ne répondent pas aux critères d'admission des cours du MICC de bénéficier de service de francisation.

Le MICC déploie son offre de francisation en milieu communautaire. D'une manière directe, il envoie des enseignants dans les organismes communautaires (des entreprises d'insertion, des centres d'aide pour les immigrants, etc). Agir aussi dans les organismes communautaires permet au MICC de toucher des publics qui seraient moins amenés à fréquenter les institutions gouvernementales. Par exemple, pour les mères de famille, les retraités, les aînés, il est préférable d'intervenir dans leur milieu de vie « naturel » : école, quartier... Les personnes immigrantes contactent directement les organismes communautaires ou c'est l'organisme, après avoir travaillé avec le nouvel arrivant, qui peut lui proposer des cours de français. Le MICC s'insère aussi dans le milieu du travail, en collaboration avec les entreprises, les syndicats et les organismes communautaires.

Lorsque l'on étudie les énoncés officiels des deux ministères, les cours, les objectifs et les stratégies se ressemblent avec quelques différences cependant. D'une manière générale, ces cours privilégient une approche pédagogique fonctionnelle (Dugas

1990 : 244), en cherchant à identifier et à répondre aux besoins les plus urgents des apprenants au niveau communicationnel. Pour le MICC, l'apprentissage laisse une large part au processus d'intégration qui accompagne le processus de francisation. L'accent est mis sur les valeurs propres au Québec et sur les difficultés liées à l'installation (trouver un logement, comprendre le fonctionnement des transports en commun), ceci pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants.

Dans les programmes du MELS, l'apprentissage est basé plus exclusivement sur la langue. Néanmoins, pour les deux organismes, l'option didactique adoptée est fonctionnelle. L'enseignement cherche, d'une part, à mettre en relation l'apprentissage de la langue et son utilité, ses fonctions dans la vie réelle et d'autre part, à rappeler que les règles d'utilisation de la langue sont déterminées par des facteurs tels que la fonction de communication et le contexte de situation (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde 1978 : 18).

Étant donné que les étudiants qui suivent les cours du MELS et du MICC ne sont pas soumis au même régime d'allocation compensatoire, que le matériel pédagogique et la durée de formation sont différents, il existe peu de collaboration entre les services de francisation de ces deux ministères.

4.3.1 Changements depuis 2004

4.3.1.1 Critères d'admission

Avant 2004, les critères qui ouvraient le droit aux services de francisation étaient suivants : être un immigrant admis au Canada depuis 3 ans ou moins, être résident au Canada, avoir plus de 18 ans.

Afin de permettre à davantage de personnes de suivre les cours de francisation, ces critères ont changé depuis 2004. Il faut être au Canada depuis 5 ans ou moins et appartenir aux catégories suivantes : être résident permanent, être autorisé à soumettre sur place une demande de résidence permanente, avoir obtenu l'asile, être citoyen canadien naturalisé, être titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente ou d'un permis du ministre. La personne requérant des cours de

francisation gouvernementaux doit être domiciliée au Québec et ne pas avoir une connaissance suffisante du français pour le travail ou la vie courante.

Nous voyons donc que la période pour s'inscrire aux cours a été allongée et que l'éventail des catégories de personnes pouvant bénéficier des cours a été étendu. Ce qui rend l'intégration linguistique dans la communauté francophone possible pour davantage de personnes.

4.3.1.2 Répartition dans les lieux d'apprentissage

Dans notre étude de 2003, nous avons observé que la diversité des organismes proposant des services de francisation compliquait l'accès aux cours. Dorénavant, les immigrants s'inscrivent simplement au MICC pour suivre les cours de francisation. C'est le Ministère qui, ensuite, leur assigne un lieu de formation. Les organismes communautaires, qui côtoient les nouveaux arrivants pour différentes raisons, peuvent informer directement le Ministère des besoins de francisation exprimés dans leur zone d'action.

Avant 2004, les personnes bénéficiant des cours de francisation allaient dans les carrefours les plus proches géographiquement. Maintenant, les lieux de formation sont déterminés en fonction du niveau de scolarité des immigrants. La personne qui a fait des études supérieures sera normalement envoyée à l'université, une personne qui a étudié jusqu'à environ 20 ans ira au CEGEP et les autres sont accueillis par les organismes communautaires. C'est théoriquement la ligne directrice de la nouvelle politique d'intégration mais cela est assez fluctuant. Les organismes communautaires offrent davantage de formules à temps partiel, ce qui convient mieux à certaines personnes, et plus particulièrement aux personnes très peu scolarisées.

Le Gouvernement a décidé de tenir compte du niveau d'études pour constituer des classes de francisation homogènes sur le plan du bagage scolaire. Il part du principe que les personnes, qui ont le même niveau de scolarité, vont avoir un rythme de progression à peu près similaire. De plus, le fait de proposer des cours à l'intérieur des universités peut faciliter le retour aux études des personnes voulant valider leur diplôme professionnel étranger, en les familiarisant avec l'environnement universitaire.

4.3.1.3 Organisation et matériel pédagogique

Des tests de compétence du MICC déterminent le nombre d'heures de cours attribué à chaque immigrant : entre 800 et 1000 h de cours de francisation (1000 h pour les personnes sans aucune connaissance).

Concernant la formation à plein temps²⁴, avant 2004, les cours de francisation se partageaient en 5 niveaux. Chaque niveau comprenait 8 semaines de cours. Les immigrants avaient entre 25 h et 30 h de cours par semaine. La formation durait donc 40 semaines.

Après 2004, la formation se divise en 3 niveaux. Les nouveaux arrivants ont 25 h (5 h/jour) ou 30 h (6 h/jour) de cours par semaine sur 11 semaines. La francisation s'étale donc maintenant sur 33 semaines.

Nous nous apercevons que le Gouvernement accélère la formation en francisation. Selon lui, cela permet aux immigrants d'entrer plus vite sur le marché du travail et ainsi de pouvoir mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre. Cela a surtout pour effet de réduire le coût de formation car cela va de pair avec la réduction du montant de l'allocation allouée aux immigrants qui étudient à temps plein.

Concernant les cours des commissions scolaires (MELS), une personne qui débute sa formation au niveau 1, la finira généralement un an plus tard. La formation se décompose en 7 niveaux :

- 1 – 2 : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite,
- 3 – 4 – 5 – 6 : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite,
- 7 : Communication orale et communication écrite (la formation par projets est préconisée).

Les cours du niveau 7 sont « optionnels ». Ils ne s'adressent qu'aux personnes ayant plus de 12 ans de scolarité dans leur pays d'origine.

Le nombre de semaines d'apprentissage varie selon le calendrier scolaire. Généralement, chaque session comprend plus ou moins 110 heures de formation.

Par exemple, dans le centre d'éducation pour adultes où nous avons fait une partie de notre étude, la répartition se faisait ainsi : le volume horaire de 20 heures par semaine

²⁴ La formation à temps partiel est plus flexible, de 4 h à 15 h par semaine. Ces cours sont proposés le jour, le soir, la fin de semaine. Les personnes qui les suivent ne bénéficient pas des allocations sociales.

(4 h/matin) pour les personnes qui étudiaient sur une base volontaire et un volume horaire de 30 heures par semaine (4 h/matin, 2 h/après-midi) pour les personnes envoyées par Emploi Québec. Pour ces dernières, les cours de l'après-midi portaient principalement sur l'apprentissage du vocabulaire lié au monde du travail.

Le matériel pédagogique utilisé pour les cours de francisation a évolué en fonction de l'investissement du Québec dans la prise en charge de la formation linguistique de ses immigrants.

Jusque dans les années 1990, le matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement du français langue seconde aux adultes était le même que celui employé pour l'enseignement aux adolescents des niveaux secondaire et collégial. Les méthodes les plus souvent utilisées (Archambault, Corbeil 1982) étaient :

- *Le français international*. Cette méthode est canadienne mais elle a été élaborée à Montréal en 1971,
- *Dialogue Canada* qui est une méthode mise au point, en 1973, par le Bureau des langues d'Ottawa, pour l'enseignement du français aux fonctionnaires fédéraux, débutants en français, aux fins de l'application de la *Loi sur les langues officielles du Canada*.
- *L'atelier* est de la même origine que *Dialogue Canada*. Elle est publiée en 1976 et est destinée aux étudiants de niveau intermédiaire
- *De vive voix*. Cette méthode d'origine française a été publiée en 1975

Dialogue Canada et *L'atelier* étaient le seul matériel pédagogique destiné spécifiquement à des adultes canadiens. Mais il avait été conçu pour la clientèle des fonctionnaires fédéraux et présentait donc des situations et un vocabulaire qui ne convenaient pas toujours à d'autres publics d'apprenants. Ces méthodes fédérales étaient cependant « très largement utilisées dans tous les établissements, surtout comme modèle de progression grammaticale, comme guide de cheminement dans l'apprentissage du système linguistique du français, aspect des méthodes qui compense l'inadaptation des situations et du vocabulaire » (Archambault, Corbeil 1982).

En 1994, la parution du *Programme général d'intégration linguistique* (Québec MRCI 1994a) a été accompagnée d'une collection de manuels *Québec Atout* (Québec

MRCI 1994b), mis au point par la Direction des politiques et des programmes d'intégration linguistique du MRCI. Ce matériel pédagogique n'est pas basé sur le niveau des apprenants mais il traite de différents thèmes, déterminés selon la nécessité, l'utilité, les besoins les plus immédiats des nouveaux arrivants. Le contenu culturel de ce matériel pédagogique vise l'intégration des immigrants et propose la découverte des différentes villes du Québec, de sa géographie, de ses institutions, etc.

4.4 La francisation en chiffres

De 1989 à 1998, 34,8 % des personnes admises au Québec connaissent le français. Les personnes ne parlant pas le français atteignent le très haut pourcentage de 64 %. À partir de 1998, la situation change. De 1998 à 2005, le total des immigrants ne connaissant ni l'anglais, ni le français et ceux ne connaissant que l'anglais ne représente plus que 50,6 %. On pourrait donc croire que les besoins en francisation ont diminué (de 64 % à 50,6 %). Il n'en est rien. Le Québec a accueilli davantage d'immigrants, donc proportionnellement plus d'immigrants francophones et également plus d'immigrants allophones, à franciser.

Voici un tableau qui montre l'augmentation du besoin en francisation :

Années	1998	2001	2005
Nombre de personnes à franciser	15 831	19 901	18 525
Augmentation par rapport à 1998		26 %	17 %

Ainsi, comme le souligne un mémoire du Conseil des relations interculturelles, si le pourcentage des immigrants parlant français à l'arrivée est en augmentation, le nombre absolu des personnes susceptibles de requérir des cours de francisation est, lui aussi, en hausse.

Les listes d'attente pour suivre les cours sont très longues. On peut penser que le Québec n'a pas les fonds suffisants pour financer la francisation. Pourtant, le Gouvernement provincial reçoit du Gouvernement fédéral une compensation financière

indexée sur la variation du nombre d'immigrants non-francophones d'une année à l'autre²⁵, ce qui lui sert à couvrir les besoins relatifs à l'accueil et à l'établissement des immigrants (Québec Conseil des relations interculturelles 2004 : 16). En conclusion, le Québec depuis 2004, tente de faire baisser les dépenses relatives à la francisation (baisse du montant des allocations de compensation et du budget de l'enseignement), ce qui contribue à réduire les possibilités d'accueil pour la formation.

4.4.1 Accès à la formation linguistique

Dans une étude demandée par le MRCI en 2000, sur l'accès à la formation linguistique, on apprend qu'entre 1994 et 1999, seulement 44 % des personnes immigrantes non francophones s'étaient inscrites à une formation. Ce taux de pénétration est d'à peine 40 % à Montréal (et autour des 75 % en dehors de la région métropolitaine de recensement de Montréal).

Parmi les caractéristiques des personnes requérant la francisation, on peut citer l'influence du statut des immigrants (taux d'inscription plus important chez les réfugiés), le niveau de scolarité (plus important chez les personnes très scolarisées que chez les peu scolarisées), l'âge (taux de pénétration plus faible chez les immigrants de plus de 45 ans) et le sexe (les femmes sont plus nombreuses à s'inscrire que les hommes).

Voici quelques explications concernant ce taux de pénétration si faible :

- l'arrivée sur le marché du travail de personnes qui jugent que la maîtrise du français n'est pas une nécessité
- le temps d'attente pour bénéficier des cours
- le découragement face au défi que représente l'atteinte d'un niveau de maîtrise de la langue élevé
- l'allocation du Gouvernement insuffisante pour assurer la subsistance
- la certitude de certaines personnes de réussir à acquérir la langue et une formation structurée grâce aux seuls contacts quotidiens
- la situation d'immigré, souvent, envisagée comme temporaire (Laurier 2005 : 576)

²⁵ Art 2.2.1 de l'annexe B de l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, avril 1991

Une autre explication peut être apportée : le Conseil des relations interculturelles souhaite attirer l'attention sur les difficultés d'accès à la francisation pour les personnes arrivées depuis plus de 5 ans au Canada et qui, selon les critères d'admission (voir plus haut), ne peuvent bénéficier des cours gouvernementaux. Ce Conseil avance l'hypothèse que le délai pour s'inscrire aux cours est trop court : la complexité de la phase d'installation et d'adaptation est si grande que cette limite des 5 ans paraît assez arbitraire. Ce cas touche surtout les femmes. Il serait, bien sûr, préférable que les personnes puissent apprendre le français dans les premiers mois qui suivent leur arrivée, même si l'apprentissage du français n'apparaît pas nécessaire au nouvel immigré. L'évaluation des besoins (enfants à l'école, meilleur travail) en communication peut faire que la nécessité de parler français s'impose plus tard. Ainsi, assouplir la durée de l'offre de francisation permettrait de toucher une clientèle laissée pour compte (Québec Conseil des relations interculturelles 2004 : 18).

5 Politique de gestion de la pluralité culturelle : Théories et applications

Avant de continuer l'exposé de notre contexte d'étude et d'arriver à la situation actuelle du Québec, nous proposons de faire une parenthèse théorique concernant les modes de gestion politique de la pluralité culturelle dans des sociétés démocratiques comme le Canada, le Québec et la France, sous couvert d'idéologies différentes.

Ainsi, selon la littérature, l'intégration et l'assimilation des immigrants sont traitées sous un angle soit politique (les différentes politiques d'État pour gérer la diversité des populations sur leur territoire), soit philosophico-politique (l'idée de la citoyenneté, de l'État-nation), soit psychologique (intégration des groupes ou des individus à travers les différentes étapes de leur adaptation à leur société d'accueil).

Ces deux notions font référence aux politiques sociétales ou aux relations qu'entretiennent les individus et la société. Le premier domaine recouvre les facteurs politiques de l'intégration, issus des actions et des orientations politiques de la société et le second domaine fait davantage référence aux facteurs individuels, intrinsèques aux immigrants dans leur processus d'intégration. Ce processus est avant tout multidimensionnel : les mesures visant l'intégration touchent donc à la fois la société d'accueil et l'immigrant lui-même. Ces termes renvoient à des contextes géographiques et historiques précis.

5.1 Points de vue du discours scientifique

5.1.1 L'assimilation

Dans la littérature, l'assimilation est le plus souvent définie du point de vue des sciences sociales. Nous verrons l'application de ce concept dans le domaine politique un peu plus loin.

5.1.1.1 Définitions

Park (1914) fut un des précurseurs de l'étude de l'impact sociologique de l'immigration dans la ville américaine. Selon le groupe de recherche, l'école de Chicago, l'assimilation n'est pas synonyme d'unification, d'englobement : elle constitue un processus d'enrichissement de la société. L'apport de nouvelles cultures contribue à modifier et à construire une nouvelle culture dans le pays d'accueil. L'assimilation débouche sur une homogénéité des groupes, mais les individus, quant à eux, restent différents en termes d'opinion et de croyance.

Le plus souvent dans les recherches actuelles, la notion d'assimilation traduit le phénomène social de l'absorption des étrangers dans une société, par l'effacement des cultures particulières au profit de l'adhésion à la culture dominante (Bechmann 1995 : 35). D'une manière générale, c'est la perte de traits culturels d'origine (Tribalat 1996)²⁶.

Lavigne, dans son étude sur l'intégration des immigrants portugais à Montréal, modère ce point de vue : si l'assimilation conduit à la formation d'une culture cosmopolite, l'influence de l'apport des cultures étrangères ne peut qu'être minime en raison du statut dominant de la culture majoritaire (Lavigne 1987 : 50).

Selon Eisenstadt, « l'assimilation sociale est le processus par lequel un ensemble d'individus, habituellement une « minorité », et/ou un groupe d'immigrants se fond dans un nouveau cadre social plus large, qu'il s'agisse d'un groupe plus important, d'une région ou de l'ensemble d'une société » (2004 : 210). Ce processus se mesure par la prise de conscience sociale des nouveaux arrivants et par leur intégration au sein d'institutions nouvelles. Parmi les différentes étapes du processus d'assimilation sociale, le nouvel arrivant (ou le groupe immigrant) doit apprendre un rôle social, différent de celui qu'il tenait dans sa société d'origine, ses valeurs élémentaires doivent se modifier et il doit élargir sa participation aux activités essentielles de la société qui le reçoit. Idéalement, « la conception que le candidat a de lui-même, de son image et de son système de valeurs, se structure en un système cohérent qui lui permet de devenir membre à part entière de la société nouvelle » (ibid. : 211).

Les critères désignant une assimilation réussie (ou plutôt accomplie) sont variés selon les auteurs. Les trois principaux sont l'acculturation, l'intégration complète et « la

²⁶ Nous reviendrons sur la notion d'acculturation dans 1.5.2

disparition complète des candidats [à l'assimilation] en tant que groupe au sein des principales sphères institutionnelles de la société d'accueil » (ibid. : 211).

L'acculturation désignerait la capacité de l'individu à tenir les différents rôles que l'on attend de lui, en ayant intégré les coutumes et les normes de la société d'accueil. Ce phénomène pourrait déboucher sur un processus d'aliénation qui, dans ce contexte, désigne un phénomène « progressif et destructif relatif à ce que l'homme a comme conscience identitaire de soi » et qui « l'éloigne [...] de sa propre conscience ou du contrôle de sa vie sociale » (Molajani 2004 : 14).

L'intégration serait l'impact du nouvel entourage sur l'individu et la façon dont il gère les problèmes engendrés par la situation de transition dans laquelle il se trouve. Il s'agit du degré d'adaptation dont l'immigrant fait preuve (le pendant négatif est les signes de désintégration dont parle Durkheim (voir plus loin)).

La dispersion du groupe désigne son absorption complète dans la société d'accueil et de manière corollaire, le fait que les individus ne possèdent plus une identité ethnique séparée. La cohésion du groupe national en dépend car conserver une identité particulière mène à la formation de groupes différenciés, entre lesquels il peut y avoir des tensions : « la perte totale d'identité constitue donc le meilleur indice d'absorption totale » (Eisenstadt 2004 : 211). L'auteur parle ici d'identité ethnique ou communautaire. Si les immigrants conservent leurs coutumes culturelles ou sociales, ils conservent ainsi un ensemble de caractéristiques qui les distinguent de la société globale. Ce concept d'acculturation a fondé le modèle américain de « melting pot ». Ainsi, l'existence de communautés « ethniques distinctes prouve un échec relatif du processus d'assimilation et permet de prédire la naissance de tensions sociales » (ibid : 211). Dans cette conception maximale et plutôt abstraite, l'assimilation est présentée comme un processus complet de dissolution des groupes minoritaires, qui se déroule sur plusieurs générations.

En résumé, pendant longtemps, les indices qui permettaient d'évaluer l'assimilation d'un groupe étaient le fait qu'il ait renoncé à sa culture d'origine, qu'il ait adopté des modes de vie de la société d'accueil. Nous allons voir dans le chapitre concernant le multiculturalisme, en parlant des États-Unis d'Amérique, que les politiques d'assimilation mises en place n'entraînent pas une disparition totale des groupes minoritaires. Les individus des groupes concernés conservent certains traits caractéristiques et certains s'identifient, en assumant divers rôles sociaux, petit à petit à la culture dominante de la

société d'accueil. Mais ce processus, après la phase d'adaptation, est le plus souvent soutenu par des revendications de reconnaissance identitaire ethnique et des tensions sociales.

5.1.2 L'intégration

À la fin du 19^{ème} siècle, le sociologue Herbert Spencer s'intéresse à l'idée de « l'intégration sociale ». Cette notion peut être appliquée soit à un système social, soit au rapport qu'entretiennent un individu et un système social. Ainsi, l'intégration se considère au niveau individuel et au niveau collectif, et ces deux niveaux sont interreliés. Elle concerne les individus, les sociétés et les groupes sociaux car l'intégration d'un groupe/d'un individu se mesure par rapport à la société en général, à un groupe social ou enfin, on parle de l'intégration d'un groupe social dans les autres structures de la société. L'intégration désigne « un état de forte interdépendance ou cohérence entre des éléments ou bien des processus sociaux » (Richard 2006 : 627).

En France, Durkheim (1893, 1897) est le premier à populariser ce concept dans ses études sur le lien social au sein d'une société donnée sans, toutefois, travailler sur l'immigration. Il met en exergue le rapport entre l'anomie sociale et la force de l'intégration des individus dans la société par l'intermédiaire de leur appartenance à des groupes sociaux qui favorisent la structuration sociétale (églises, syndicats, familles...). Ainsi, l'intégration est présentée comme un moyen positif de trouver et de remplir un rôle social. Il est sous-entendu que si l'individu ne s'intègre pas (intégration que l'on peut mesurer par rapport à la participation à ces institutions sociales), il ne peut combler ses besoins sociaux (et autres) et déperit. Durkheim désigne ce processus sous le terme « anomie », qui conduit à l'individualisation et à la perte des repères sociaux.

Ce concept est exploité par tous les courants des sciences humaines et politiques (démographie, sciences, psychologie, économie). Ainsi, l'intégration a plusieurs dimensions.

Au niveau démographique, l'intégration s'entend par l'ajout d'une population, sans considération de nationalité, à une population déjà établie sur un territoire donné.

D'un point de vue socio-politique, « l'intégration dans une communauté nationale repose sur la possession d'une nationalité particulière ». Cette nationalité peut être obtenue à différents stades de l'existence, du parcours migratoire des individus.

L'intégration socio-économique concerne les « trajectoires scolaires, les carrières professionnelles [...], les situations familiales qui ne sont pas sans influence sur les situations socio-économiques ». Il y aurait des instances de socialisation qui favorisent une intégration socio-économique évaluée comme positive, qui aurait son opposé dans le terme « exclusion ».

Dans le domaine des sciences humaines, la notion d'intégration semble réservée aux modalités de participation à la société d'accueil des personnes issues de l'immigration récente ou ancienne.

Le terme « assimilation » est utilisé pour expliquer le fait que les pratiques culturelles ou sociales d'un groupe donné (généralement caractérisé par son rapport plus ou moins ancien avec un processus d'immigration) rejoignent petit à petit celles d'un groupe de référence, généralement le groupe majoritaire national. Le côté unidirectionnel de la définition de l'assimilation (du groupe « étranger » vers la société d'accueil) fait que ce terme a été jugé trop restrictif pour étudier toutes les configurations individuelles et collectives concernant les différents groupes culturels et sociaux évoluant dans une société donnée. Donc pour Richard (2006 : 628), il est scientifiquement légitime de parler d'intégration concernant les personnes immigrées. L'intégration est sous-tendue par l'idée de réflexivité, d'interaction avec la société d'accueil : l'individu intégré n'est plus le même que dans sa société d'origine et le groupe intégrant aurait lui aussi changé (Obin, Obin-Coulon 1999 : 14).

L'auteur propose une définition élargie : l'intégration pourrait être « un processus difficilement mesurable dont les principales composantes, une fois pris en compte l'aspect démographique et résidentiel de la présence sur un territoire, seraient de nature socio-économique et politique » (Richard 2006 : 628) et pourrait être étudié grâce à des enquêtes longitudinales et biographiques.

Après avoir tenté d'expliquer ce que recouvrait les deux concepts scientifiques d'assimilation et d'intégration, nous allons voir quelle(s) définition(s) donner au multiculturalisme comme mode de gestion de la pluralité culturelle sur un territoire.

5.1.3 Le multiculturalisme

Le terme « multiculturalisme » renvoie à trois champs théoriques distincts mais qui se rejoignent dans la pratique (Wieviorka 1999 : 355) :

- dans le domaine de la sociologie, le multiculturalisme désigne l'étude de la présence, dans une société donnée, de différences culturelles, à l'existence de demandes et d'affirmations identitaires, religieuses, ethniques, nationales, raciales, etc. Ces questions de gestion de la diversité identitaire reposent sur quatre logiques :
 - d'antériorité : la présence de communautés anciennes qui ont été dominées, par exemple les Premières Nations en Amérique du Nord
 - d'importation : les communautés issues de l'immigration
 - de reproduction : les minorités régionales
 - de production : les identités en construction, compte tenu des mobilités géographiques, sociales, etc
- dans le domaine de la philosophie politique et de l'éthique, le multiculturalisme est au cœur du débat entre les partisans d'un universalisme qui n'admet que des citoyens²⁷ dans l'espace public, c'est-à-dire des individus qui sont concernés par les mêmes droits, et ceux qui prônent une reconnaissance plus ou moins grande des particularismes culturels. En France, la non-prise en compte des différences culturelles est inscrite dans l'article 1^{er} de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789²⁸, ce qui a conduit à l'élaboration du modèle républicain d'intégration (voir plus loin).
- Le multiculturalisme s'envisage aussi sous l'angle politique (application) en s'inscrivant dans la loi fondamentale d'un État. Il serait « le traitement politique de la diversité culturelle qui compose les sociétés contemporaines » (Kymlicka 2006 : 791).

²⁷ Par citoyen, nous retiendrons « Membre d'un Etat et qui, de ce fait, jouit des droits civiles et politiques garantis par cet Etat » (Dictionnaire de l'Académie française 1932-32)

²⁸ Art. 1er. -Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 (Conseil constitutionnel)

5.2 Applications des concepts scientifiques au niveau politique

Les modes de gestion politique de la pluralité sociale se divisent en deux optiques : la tendance assimilationniste et celle intégrationniste. Les politiques pluralistes (d'intégration ou du multiculturalisme) ne concernent pas la sphère privée des individus, elles n'ont donc pas pour but de modifier les valeurs familiales, privées et interpersonnelles des individus. Les politiques d'assimilation visent le changement des valeurs personnelles des individus pour qu'ils adoptent à terme celles de la culture dominante et donc, l'acculturation des individus immigrants. Les processus pluralistes laissent une place aux particularismes culturels, en revanche les processus d'assimilation aliènent les différences culturelles à la culture dominante (Abou 1990 : 135).

5.2.1 Les politiques assimilationnistes

Ces politiques se caractérisent par la non-prise en compte, au niveau juridique et politique, de la diversité culturelle et linguistique de la société. Ainsi, les minorités ethniques n'ont ni droits culturels, ni droits linguistiques particuliers. L'assimilation s'opérerait dans le domaine public et concernerait l'aspect juridique et politique de la citoyenneté. Il n'y aurait pas d'assimilation, d'acculturation des populations au niveau culturel : les particularismes seraient simplement relégués dans la sphère privée dans le but de préserver l'unité de la nation et donc la culture nationale (Schnapper 1998 : 186). C'est ce que l'on appelle la version modérée des politiques d'assimilation qui rejoint le modèle français républicain d'intégration, que nous développerons plus loin. L'assimilation se fait progressivement, sur plusieurs générations, et comprend plusieurs degrés d'actualisation.

Cette conception de l'assimilation cadre avec le contexte des sociétés démocratiques où la présence immigrée vient enrichir la culture dominante, à la différence des sociétés aux principes d'assimilation totalitaire où la population immigrée a le devoir de se fondre dans la culture d'accueil sans la modifier.

Le terme « assimilation » a beaucoup été employé pour désigner les politiques mises en place lors de la colonisation et porte donc des connotations négatives, morales ou politiques. Une société régie par une politique assimilationniste serait « culturophage » (des

cultures minoritaires) et ne tiendrait pas compte des expériences précédentes des immigrants.

Les principales critiques que l'on peut faire à cette politique sont qu'elle encourage la division sociale et l'ethnocentrisme en favorisant la culture dominante et en dévalorisant l'apport des cultures minoritaires. La politique d'assimilation ne gèrerait pas la diversité culturelle mais chercherait à la faire disparaître. Les exigences de la société d'accueil et leur non correspondance avec les modèles de la société d'origine peuvent provoquer des revendications de reconnaissance identitaire et des réactions individuelles d'apathie ou d'auto-exclusion. Ces réactions négatives contribuent à l'instabilité des groupes en présence (Bolzman 2001 : 170).

5.2.2 Les politiques d'intégration

Le concept d'intégration est résolument inscrit dans le modèle pluraliste. Ce modèle politique reconnaît les différents droits des immigrants, aussi bien sociaux, politiques, économiques. La politique du multiculturalisme et le « modèle d'intégration à la française », dont on va parler, reconnaît des droits culturels aux minorités ethniques. Il y a intégration, du point de vue de la société d'accueil, quand « il y a maintien partiel de l'intégrité culturelle du groupe ethnique parallèlement à une participation de plus en plus marquée des individus au sein de la nouvelle société » (Berry 1989 : 138). La mise en place d'une politique d'intégration vise donc à ce que l'individu immigrant garde son identité et des éléments de sa culture²⁹ et qu'il participe aux structures économiques, politiques et juridiques au même titre que les autres individus de la société d'accueil. L'intégration nationale suppose le passage du statut d'immigré à celui de citoyen. Les questions qui sont encore abordées de nos jours portent sur la nature de passage (Réa, Tripier 2003 : 99).

L'intégration semble plus simple à réaliser dans des pays à tradition multiculturelle où les groupes nouveaux peuvent plus facilement y trouver une place. Une société multiculturelle paraît plus ouverte à la diversité, ce qui faciliterait l'identification des groupes minoritaires à la culture d'accueil cosmopolite.

Nous allons dans un premier temps parler du « modèle d'intégration à la française ».

²⁹ Ces éléments doivent être compatibles avec les valeurs du pays d'accueil. Ils seront amenés à se modifier au fur et à mesure des contacts avec les groupes en présence

5.2.2.1 Le modèle républicain français

Le modèle républicain³⁰ gère la diversité culturelle en séparant ce qui relève du « public » et du « privé »³¹. Ce modèle repose sur le fait que les particularismes culturels ne s'expriment que dans la sphère privée. Ainsi, le principe de laïcité, qui fonde ce modèle, ne privilégie aucune religion dans l'espace public pour garantir la liberté de culte dans l'espace privé.

Le modèle est celui d'une République universaliste – tous les citoyens sont traités sur un pied d'égalité – et individualiste – les actions d'une telle politique concernent les individus et non les communautés –. De ce fait, les droits individuels priment sur les droits collectifs. Les individus sont citoyens avant tout, ce qui fait qu'il n'y a pas de communautés dans l'espace public : « la République française intègre des individus, non des communautés » (Réa, Tripier 2003 : 99). La nation est perçue comme une communauté politique de citoyens égaux, sur la base de l'allégeance de ceux-ci à la République (Bolzman 2001 : 170). Ainsi, les Français auraient une double identité : une identité républicaine française (identité publique) et « une identité sociale, religieuse ou de la province ou du pays dont lui-même, ses parents ou ses grands-parents sont originaires » (identité privée) (Schnapper in Jelen 1997 : 142).

Ce modèle se base principalement sur « le droit du sol »³², ce qui permet de caractériser la nation française de « nation citoyenne » ou « nation civique ». Les descendants des immigrés deviennent des nationaux s'ils naissent sur le territoire du pays d'installation. L'Allemagne a longtemps fait prévaloir le droit du sang. Depuis 2000, elle a introduit le droit du sol dans sa législation. Ainsi, les immigrants peuvent s'inscrire dans l'espace national et la communauté politique s'ils répondent aux critères définis par les lois des États.

Le modèle d'intégration français repose sur des fondements républicains : c'est un processus individuel qui exclut tout traitement communautaire et toute reconnaissance de

³⁰ La terminologie varie pour désigner ce modèle : « modèle républicain de tolérance », « modèle français de nation citoyenne » (Schnapper), « assimilationnisme républicain » (Nobutaka 2004 : 326)

³¹ Tel qu'il est décrit par Dominique Schnapper, *La France de l'intégration* (1991), *La communauté des citoyens* (1994)

³² « droit du sol » (« jus soli ») : la règle de droit accordant la nationalité à toute personne physique née sur le territoire national, indépendamment de la nationalité de ses parents (Ministère des Affaires étrangères et européennes)

groupes particuliers au sein de l'action sociale (Cabral 1998 : 17). Même si les politiques d'égalité des chances n'existent pas en tant que telles en France, des initiatives destinées à lutter contre les situations d'exclusion économique et culturelle sont mises en place dans le cadre de la « politique de la ville » ou « lutte contre l'exclusion ». Par exemple, des dispositifs d'insertion professionnelle, des zones franches ou des ZEP (zones d'éducation prioritaires) sont créés. Ce sont certaines parties du territoire qui sont privilégiées plutôt que certaines communautés (Cohen 1999 : 36). Ces actions ont pour but de faciliter l'accès à l'emploi, l'éducation aux personnes « défavorisées » quelque que soit leur origine. Il s'avère cependant que les immigrés constituent un groupe important de ces personnes « défavorisées ».

Le modèle d'intégration républicain est « fondé sur l'effacement public des particularismes et l'égalité des droits » (Réa, Tripier 2003 : 114). Les particularismes culturels ne sont pas reconnus au niveau politique, les droits culturels en France sont réservés à la sphère privée. En revanche, les immigrants ont des droits socio-économiques et politiques que leur donne leur permis de résidence en France.

Selon Schnapper, la diversité culturelle « gérée » par ce type de politique ne saurait perdurer étant donné que les immigrants sont soumis à un processus d'acculturation, par l'apprentissage de la langue française et la culture, et potentiellement par la volonté de s'inscrire dans la vie politique et économique de l'État. L'intégration recouvrirait deux domaines : une intégration sociale, par l'intermédiaire d'un État social (institution, entreprise, école...) et une intégration politique par l'intermédiaire de l'État-nation (politique, actions,...).

Ce modèle républicain est critiqué par Wieviorka (1997) qui, comme il proscrit l'expression identitaire publique des immigrants, y voit un modèle s'inscrivant dans la tradition assimilationniste. Wieviorka pense que l'État social ne peut plus assurer l'intégration de ses immigrants : « la dualisation économique produit chômage et exclusion, la fragmentation culturelle produit une diversification des comportements et une extension des particularismes » (Réa, Tripier 2003 : 100). Les individus ne s'identifient plus par leur profession et leur rôle dans les différentes institutions mais par leur culture, leur héritage, qui les distinguent des autres. Ainsi, il y aurait deux notions dans le concept générique d'intégration : « la participation » et « l'intégration culturelle ». La participation concerne

l'inclusion des individus dans les différents champs politique, national et économique. L'intégration culturelle concerne les enjeux des conflits culturels où les individus cherchent à s'identifier et à se distinguer des autres.

On peut ajouter que l'acquisition de la citoyenneté ne signifie pas la réussite de l'intégration sociale pour les individus. La possession de la nationalité permet d'accéder à la citoyenneté mais ne garantit pas l'appartenance nationale légitime (ibid. 2003 : 101) et donc le sentiment d'intégration sociale que chaque individu est censé développer envers la nation à laquelle il appartient.

5.2.2.2 La politique du multiculturalisme

Même si l'application du multiculturalisme diffère selon les États, elle a des principes communs. « L'État multiculturel rejette l'idée selon laquelle l'État pourrait être la propriété d'un groupe national unique », il s'oppose aux politiques d'assimilation et d'exclusion en préférant des mesures de reconnaissance et de prise en compte de l'histoire, de la langue, de la culture des groupes minoritaires. L'application du multiculturalisme au niveau politique va à l'encontre d'une certaine vision de la construction de l'État-nation.

La définition suivante de l'État-nation donne une vision « absolue » de cette notion. L'État-nation est considéré « comme la propriété d'un groupe national dominant qui mobiliserait les instruments étatiques pour favoriser son identité, sa langue, son histoire, sa culture, sa littérature, sa religion, etc et qui ferait de l'État l'expression de sa nationalité. » (Kymlicka 2006 : 791). Cette définition expose uniquement le cas de figure où un groupe conscient de son unité, de sa ressemblance et de sa volonté d'appartenance à une nation décide alors d'utiliser l'appareil politique et législatif pour constituer un État qui rendra compte et promouvra ses caractéristiques. Dans ce cas, l'identité de ce groupe dominant est donc mise en avant et laisse peu de place aux autres identités.

Selon une autre optique, l'État peut préexister à la nation. C'est en mettant en place des initiatives visant à développer et susciter le sentiment d'appartenance des citoyens à leur société d'appartenance que l'État-nation se constituera. Ces initiatives peuvent être, par exemple, une unification linguistique de l'État, l'établissement d'une fête nationale, d'un hymne, etc. Ici, l'État œuvre pour que les individus, qui le constituent, construisent ensemble une nation et donc vivent sous les mêmes règles malgré les différences de

chacun. On peut conclure que c'est l'objectif principal que la politique du multiculturalisme tente d'atteindre.

Le multiculturalisme est un système politique et moral qui assure l'expression des droits socio-économiques, civico-politiques et des droits culturels, ce qui permet ainsi la protection des particularismes culturels des différentes communautés présentes dans une société (Taylor 1994). Les droits culturels sont des droits spécifiques accordés à des groupes en fonction de leur appartenance à une communauté donnée, ces droits donnent aux différentes cultures en présence un moyen d'expression. Chaque communauté s'adapte dans la nationalité d'accueil mais s'organise autour de principes ethniques, religieux ou identitaires propres.

Kymlicka (1995) développe la notion de « citoyenneté multiculturelle » et distingue deux types de droits, d'une part des « droits polyethniques » dont bénéficient les groupes issus de l'immigration³³ et d'autre part des « droits multinationaux », pour les minorités disposant d'une base territoriale à l'intérieur d'un État (comme c'est le cas pour les Québécois au sein du Canada). Le multiculturalisme permettrait à la fois de revendiquer la reconnaissance des particularités culturelles et une forme de souveraineté politique qui se différencie de la logique unitaire de l'État (Cohen 1999 : 36).

Le multiculturalisme repose sur des principes moraux tels que :

- manifester un respect mutuel envers toutes les parties (groupes ethniques, société d'accueil),
- développer une volonté et une capacité à énoncer et à discuter les désaccords,
- faire la différence entre des revendications admissibles et celles qui ne le sont pas (relevant du racisme ou de l'antisémitisme) selon les valeurs fondatrices de la société,
- être prêt à modifier son opinion sous l'effet d'une argumentation convaincante.

³³ Un exemple de « droit polyethnique » est le droit à des cours de langue d'origine pour des enfants d'immigrants

En plus de devoir répondre à ces principes, la société doit se doter d'instances qui favorisent l'incorporation rapide des immigrants en tant que citoyens et d'institutions destinées à favoriser la participation égalitaire de ceux-ci dans divers domaines de la vie sociale (Bolzman 1997 : 169), dans le but de constituer et maintenir une unité nationale.

Le multiculturalisme, au niveau politique et dans le contexte nord-américain, est fondé sur le fait que les groupes minoritaires (définis par l'origine ethnique, le sexe, etc) sont considérés comme discriminés et donc désavantagés. Outre ce fait, ils doivent accéder à la reconnaissance publique, obtenir un traitement compensatoire et leurs spécificités culturelles doivent être protégées par la loi (Labelle, Marhaoui 2001 : 23). Des représentants des communautés minoritaires sont présents à tous les niveaux de la société politique dans le but de préserver leur intérêt face au groupe majoritaire et/ou dominant. Des lois sont promulguées pour défendre les spécificités culturelles comme par exemple les mesures de discrimination positive³⁴ qui mettent en place des quotas de femmes ou de minorités ethniques dans les différentes instances de la société. Cet aspect juridique fait partie de la définition théorique du multiculturalisme qui « est l'idée que l'État puisse avoir le devoir de reconnaître et de prendre en compte institutionnellement cette diversité ethnique et ce, non pas simplement pour des raisons de convenance ou de charité, mais pour des raisons de justice et de droits » (Kymlicka 2006 : 791). Une société multiculturelle est donc sous-tendue par des principes juridiques qui visent à concilier les idées de justice sociale, d'affirmation identitaire et de démocratie.

► Le multiculturalisme comme gestion de la diversité

Au niveau politique, le multiculturalisme peut prendre différentes formes, selon les contextes où il est appliqué. Deux situations politiques nous intéressent. D'une part, lorsque le multiculturalisme concerne les groupes « nationaux » au sein de l'État (les Écossais et les Gallois au Royaume-Uni, les Québécois au Canada, évidemment). D'autre part, quand le multiculturalisme est mis en place pour gérer la diversité issue de populations immigrées.

Dans la première situation, les États n'ont pas tenu compte, dans le passé, des manifestations nationalistes internes en n'accordant pas de droits linguistiques aux

³⁴ On notera que des mesures de discrimination positive sont également mises en place en France, pourtant régie par le modèle républicain, comme, par exemple, le quota de femmes sur les listes électorales

minorités. Les applications de la politique du multiculturalisme ont permis la reconnaissance institutionnelle des identités nationales. Cette reconnaissance se manifeste par l'octroi d'une autonomie institutionnelle au sein d'une fédération, de droits linguistiques qui peuvent accorder à la langue du groupe désigné le statut de langue officielle (comme c'est le cas au Québec). C'est ici, l'exemple de « droits multinationaux » dont parle Kymlicka (1995).

Dans la deuxième situation, le multiculturalisme concerne les groupes issus de l'immigration, scindés en deux catégories : les immigrés « légaux » (ceux qui ont la possibilité de devenir à plus ou moins long terme citoyens du pays d'accueil) et les autres (clandestins, travailleurs invités, réfugiés). Les principaux pays d'immigration sont le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande.

Les immigrés légaux sont des individus qui ont été sélectionnés sur des critères d'admission, comme l'âge, la langue maternelle, le niveau de scolarité, la profession. Depuis les années 60, les critères relatifs à l'origine ethnique ne sont plus utilisés. Depuis ces années également, la politique d'intégration multiculturelle valorise les identités ethniques et les reconnaît au niveau institutionnel (médias, politique, école, etc). Selon ce modèle, les communautés peuvent vivre ensemble côte à côte dans un même ensemble politique sans perdre leur identité.

Une des critiques formulée à l'encontre de l'adoption du multiculturalisme est qu'il n'empêche pas les mobilisations politiques à caractère ethnique. Étant donné qu'un espace est accordé aux revendications des minorités, les questions d'ethnicité ne devraient plus intervenir dans la vie politique en général. Mais les politiques multiculturelles « accroissent la capacité des groupes non-dominants à se mobiliser, améliorent leur accès à l'État et [...] légitiment leurs revendications. En ce sens, les politiques multiculturelles tendent à institutionnaliser une politique de l'ethnicité » (Kymlicka 2006 : 791). Par exemple, le « salad bowl » américain n'empêche pas la société de se diviser en plusieurs composantes ethniques sans les intégrer vraiment. Pour les détracteurs du multiculturalisme, la place laissée aux questions ethniques encouragerait des revendications communautaires sans fin, ce qui aurait pour conséquence de nuire à la cohérence nationale.

Le multiculturalisme américain reconnaît des droits collectifs à chacune des minorités ethniques mais pour faire respecter son droit, chaque individu doit démontrer son

appartenance à telle ou telle communauté, ce qui contribue à fragmenter la société (Nobutaka 2004 : 326). Cette fragmentation mènerait à la constitution de « ghettos culturels », source de tensions interethniques. Au niveau de l'organisation sociétale, le multiculturalisme semble institutionnaliser les différences, l'individu est défini par le groupe auquel il appartient, mais qu'il n'a pas forcément choisi. La reconnaissance individuelle est plus difficile à obtenir dans un modèle de gestion multiculturel que dans un modèle individualiste tel le modèle républicain.

Les politiques pluralistes³⁵ ne peuvent garantir l'égalité de toutes les cultures : la neutralité par rapport aux différentes cultures protège l'hégémonie de la culture dominante (Abou 1990 : 136, Raynaud 1997 : 153). En favorisant la multiplicité d'intérêts et d'opinions, les différentes communautés ne seraient pas capables de s'accorder pour former des groupes suffisamment homogènes pour concurrencer la légitimité de la fédération : « le citoyen américain est d'autant plus loyal qu'il sait que le régime protège et reconnaît les divers groupes auxquels il appartient et que, en contrepartie, ceux-ci sont trop différents pour qu'il envisage réellement de faire prévaloir l'une de ces « appartenances » sur la citoyenneté » (Raynaud 1997 : 153).

Même si l'on peut penser qu'une société, qui reconnaît officiellement la diversité culturelle, est plus à même de gérer les conflits sociaux et interethniques par son appareil législatif, certains craignent que l'idéologie sur laquelle elle repose contribuerait à masquer ces conflits : « une politique de reconnaissance ne garantit pas plus l'égalité qu'elle n'arase les rapports de domination » (Gilbert 2006 : 178).

Une autre critique faite à la politique du multiculturalisme est qu'elle mènerait, dans les cas extrêmes, au communautarisme, qui est une séparation voulue par un groupe. Le communautarisme est un courant de pensée qui donne aux valeurs de la communauté une place aussi ou plus importante que les valeurs partagées par l'ensemble des individus constituant un État. Les communautés sont perçues comme des groupes de reconnaissance et d'appartenance au détriment de la cohésion sociale globale. Néanmoins, on peut penser que l'expérience communautaire, gérée à travers les préceptes d'une société démocratique et libérale, peut être productrice de lien social en luttant contre les valeurs individualistes qui semblent de plus en plus dominer et qui contribuent à la fragmentation sociale.

³⁵ Par politiques pluralistes, nous désignons les politiques d'intégration et d'inspiration multiculturaliste

5.2.3 Perspectives

En s'inspirant du cas français, Schnapper (2000) se demande comment va être entendu « l'appel du multiculturalisme » dans les sociétés où la diversité est de plus en plus affirmée. Le constat des principaux auteurs que nous avons cités est que la gestion « classique » de la diversité n'est plus adaptée aux besoins de reconnaissance des groupes minoritaires, et donc ne peut pas assurer une vraie démocratie.

Pour les philosophes français, Mesure et Renaut (1999), l'institution d'une « citoyenneté différenciée » serait valable sous certaines conditions : la liberté d'adhésion au groupe, le caractère démocratique de la culture, l'égalité entre les divers groupes. La difficulté réside dans le fait de concilier égalité du citoyen et reconnaissance de la diversité, tout en évitant la fragmentation sociale et les revendications incessantes.

Compte tenu des difficultés à mettre en place une citoyenneté différenciée comme le proposent Mesure et Renaut, Schnapper suggère la solution du « multiculturalisme modéré » ou « républicanisme tolérant » (1999), qui « propose des modes d'intégration plus souples et plus attentifs aux populations particulières sans institutionnaliser des pratiques sociales particularistes » (Schnapper 2000 : 254). Ainsi, les droits culturels n'ont pas à être inscrits dans la Constitution et les demandes de reconnaissances ethniques seraient à traiter au cas par cas. Pour Schnapper, c'est par une citoyenneté renouvelée, investie des valeurs de la démocratie, que les individus des différents groupes minoritaires auront le sentiment d'être reconnus et ainsi prendront part à la construction de l'unité nationale.

Pour les défenseurs du multiculturalisme, la conception de Schnapper ressemble à un « rouleau compresseur » qui effacerait les questions de droits des minorités et même des minorités tout court. Kymlicka (2000) rappelle justement que la reconnaissance culturelle est nécessaire à l'implication et au développement du sentiment d'appartenance des groupes minoritaires. Il souligne que les groupes minoritaires, imaginés comme « archaïques », fermés sont, en fait, complètement en accord avec les valeurs libérales qui dirigent les sociétés modernes. Cependant, le manque potentiel de valeurs collectives fortes pourrait ne pas maintenir la cohésion sociale.

5.3 Cas d'étude : Canada/Québec et l'interculturalisme

L'histoire de la construction du Canada a poussé la Fédération à choisir une politique multiculturaliste : la culture dominante canadienne est certes anglophone, mais a été construite par de multiples vagues d'immigration de personnes/de groupes venant de différents pays. Plus généralement, en Amérique du Nord, la construction d'État fédéraux a été problématique étant donné la diversité ethnique originelle qui constitue les sociétés nord-américaines. Comment gérer la diversité dans la construction d'une homogénéité nationale, d'une identité commune et d'une politique unifiée ?

Le Conseil économique du Canada justifie l'adoption d'une politique multiculturelle par le fait que la stratégie pluraliste réduit les possibilités de conflits imputables aux frustrations des membres de groupes minoritaires en butte à la discrimination. Cette stratégie incite les immigrants bien établis, à construire des réseaux d'entraide à l'accès à l'emploi ou au logement, à conserver leur identité ethnique, et à, ainsi, être visibles pour que les membres, qui ne sont pas encore intégrés, s'identifient à eux. Les immigrants auraient davantage envie de faire partie de la société d'accueil quand celle-ci adopte une démarche intégrative plutôt qu'assimilationniste (Conseil économique du Canada 1991 : 35). Pour Bolzman (2001 : 169), le Canada établit « une citoyenneté pluriculturelle », où les immigrants sont citoyens³⁶ à part entière, autant au niveau socio-économique qu'au niveau politique et à qui on reconnaît des spécificités culturelles qui sont présentes dans la vie quotidienne. La société civile, dans son ensemble, est donc impliquée.

La politique fédérale du multiculturalisme a été mise en place dans les années 70 pour faire face à la montée du mouvement séparatiste québécois et aux revendications des autres groupes ethniques (Schmitter-Heisler 1992) mais a contribué au mythe de l'homogénéité ethnique de la communauté nationale.

En 1971, le Gouvernement Trudeau adopte la première politique mondiale de multiculturalisme qui vise à concilier la préservation et la mise en valeur de l'identité individuelle et l'héritage culturel de tous les Canadiens (identité et héritage composés par la religion, la loi, l'origine ethnique). Il s'agit de favoriser l'affirmation ethnique au sein d'une société officiellement bilingue et de préserver les héritages culturels autres que britanniques et français. Cette politique serait le moyen de développer le sentiment d'appartenance au

³⁶ Voir la note de bas de page n° 27

Canada et un moyen de raffermir l'unité nationale et trouvera son versant officiel dans la *Charte canadienne des droits et des libertés* en 1982 et dans *la loi sur le multiculturalisme canadien de 1988*³⁷. Dans la loi de 1988, la conception de la politique du multiculturalisme change quelque peu : avant, elle était garante des traditions culturelles, en 1988, elle est axée sur l'égalité entre les individus et les groupes.

Avec l'adoption de la politique du multiculturalisme, le but du Gouvernement était de renforcer l'identité canadienne et de se distinguer de l'identité américaine, basée à l'époque sur la politique du *melting pot*³⁸.

La politique du multiculturalisme a une visée sociale, culturelle mais aussi politique. Une telle orientation peut permettre au Gouvernement de s'attirer la sympathie des minorités d'origine ethnique autre que française et britannique dans la mesure où elle donne une place officielle aux minorités culturelles et linguistiques, place à laquelle elles n'avaient pas accès jusqu'alors. Elle apaise également l'hostilité des provinces entièrement anglophones de l'Ouest envers la politique du bilinguisme. Néanmoins, nous avons vu qu'une des critiques faites au multiculturalisme est que, sous couvert d'égalité de toutes les cultures en présence, une (ou des) culture (s) reste(nt) dominante(s). Ainsi, même si certaines communautés ethniques ont des organisations assez puissantes pour promouvoir leur cause dans la politique et l'espace public, le Canada reste entièrement structuré autour de deux pôles : anglophone et francophone. Pour Letourneau (2006), si les immigrants veulent s'accomplir civilement, politiquement et socialement au Canada, ils doivent s'intégrer aux majorités francophone et anglophone. Ces majorités restent incontournables, même si elles ne cessent de se transformer, de se réactualiser sur le plan identitaire. Partant de ce constat, Letourneau (2006) pense que l'immigration récente au Canada n'a pas modifié significativement la dualité structurelle du pays. Elle lui aurait donné de nouvelles bases, élargies et complexifiées : la terminologie de « Canadien-français » et « Canadien-

³⁷ Voici quelques alinéas de cette loi qui affirme la légitimité et la reconnaissance de la présence des cultures et des langues immigrées sur le territoire canadien.

- (d) : reconnaître l'existence de collectivités dont les membres partagent la même origine et leur contribution à l'histoire du pays, et à favoriser leur développement [...]

- (h) : à favoriser la reconnaissance et l'estime réciproque des diverses cultures du pays, ainsi qu'à promouvoir l'expression et les manifestations progressives de ces cultures dans la société canadienne

- (i) : parallèlement à l'affirmation du statut des langues officielles et à l'élargissement de leur usage, à maintenir et valoriser celui des autres langues

³⁸ Théorie du *melting pot* : Absorption des différences culturelles et religieuses des membres d'une société hétérogène en une uniformité culturelle hybride, grâce à l'abandon graduel de leurs caractéristiques d'origine (Gaillard 1997 : 122, Kilani 2000 : 11)

anglais » ne correspond plus au contexte canadien actuel. En revanche, les concepts de « francophonie » et d'« anglophonie » décrivent plus justement le Canada d'aujourd'hui. L'auteur ajoute que la dualité constitutive du Canada va perdurer mais que le grand changement est que cette dualité tend à se désethniciser rapidement et à se recomposer autour de la référence territoriale : d'un côté, le Québec et de l'autre, le Canada hors Québec.

Du point de vue de la société d'accueil, la politique pluraliste n'est pas toujours bien perçue, ni comprise. Les Canadiens auraient le sentiment que les efforts proviennent beaucoup de la société d'accueil et non des Néo-Canadiens. Les changements survenus dans la société avec l'apport de nouvelles cultures sont mal expliqués aux Canadiens d'installation plus ancienne ou vécus trop rapidement par la société civile pour que l'intégration se fasse de façon harmonieuse. Bissoondath (1994) et Gwyn (1995) critiquent la politique fédérale canadienne du multiculturalisme en arguant qu'elle encouragerait les formes de séparations ethniques parmi les immigrants, et, qu'ainsi, certains immigrants ne se sentiraient pas canadiens. Kymlicka (1998 : 16), pourtant défenseur du multiculturalisme, pointe la faiblesse de ce modèle politique : le Canada a du mal à se constituer comme unité sociale ayant une identité commune ; il manquerait une base idéologique qui assurerait au mouvement un développement à long terme. Le fait que les opinions fédérales et provinciales (comme le Québec) en termes de culture, de langue et d'économie divergent, pose des problèmes d'identification à la société d'accueil pour les néo-Canadiens (Labelle, Marhaoui 2001 : 26).

Le Canada tente ces dernières années de trouver un équilibre entre multiculturalisme et citoyenneté pour renforcer l'identité et la cohésion de la Fédération tout en tenant compte de sa diversité. Les dirigeants politiques essaient donc de redéfinir le modèle du multiculturalisme en renforçant l'identité canadienne à travers la reconnaissance de la diversité pour forger un sentiment d'appartenance et d'attachement au Canada, en encourageant, par exemple, la participation civique en prenant en considération la diversité au sein d'institutions communes. Les préoccupations fédérales sont, depuis le milieu des années 90, centrées sur l'intégration des immigrants plus que sur le pluralisme culturel et structurel : l'accent est mis sur les activités qui profitent à tous les Canadiens, bien qu'elles s'adressent, au départ, aux communautés ethniques (Juteau 1999 : 118 / Conseil économique du Canada 1991 : 36). Cette nouvelle forme de multiculturalisme est envisagée

sous les désignations de « intégration renégociée » ou de « multiculturalisme intégrationniste » (Kymlicka 1998 : 44).

Le Québec n'a pas adhéré à la politique du multiculturalisme fédéral car, selon ce modèle, la culture québécoise se trouvait reléguée au même rang que les cultures immigrantes. Il n'y a pas de citoyenneté québécoise au sens légal mais le Québec se définit comme « culture sociale » au sein de la Fédération canadienne. Le Québec a donc développé une « politique d'interculturalisme » (Gilbert 2006 : 179) qui recouvre les caractéristiques d'une politique d'intégration pluraliste.

Les deux modèles (interculturaliste et multiculturaliste) ont des points communs :

- la démocratie participative construite sur la base de droits individuels et collectifs
- la reconnaissance du pluralisme linguistique et socio-culturel
- l'importance des apports démographiques, socio-culturels, économiques et politiques de l'immigration (Gilbert 2006 : 180).

Le modèle interculturaliste reconnaît les différences de cultures qui composent la société québécoise (principe du multiculturalisme) mais vise surtout à protéger la culture de la société d'accueil en fédérant les différents groupes constitutifs autour du développement d'une citoyenneté commune. La politique d'accueil des immigrants du Québec est bien une politique qui vise l'intégration et le Gouvernement invite les minorités culturelles à conserver leur héritage et à participer à l'enrichissement de la culture commune. L'interculturalisme encourage « les citoyens, qu'ils soient immigrants ou résidents de souche, à assumer pleinement leurs responsabilités sociales et civiques au sein des institutions publiques de diverses natures » (ibid. : 179). La société québécoise pluraliste et francophone est basée sur le partage d'une même langue, le respect des différences culturelles et la participation active aux institutions sociopolitiques. Le modèle québécois se distingue du multiculturalisme canadien dans la mesure « où il vise la congruence d'une identité territorialisée et de la collectivité francophone contrairement à la juxtaposition des cultures dans un ensemble collectif dans le modèle canadien » (ibid. : 180). La politique fédérale du multiculturalisme paraît plus tolérante car elle laisse plus de « libre choix » aux nouveaux immigrants en matière linguistique par exemple. L'enjeu de la politique de l'interculturalisme est de « concilier la diversité ethnoculturelle avec la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social » (Bouchard, Taylor 2008 : 20). Le maintien

du lien social doit se faire, au Québec, par l'intermédiaire des relations interculturelles au sein de la société : « l'interculturalisme [comme composante d'un modèle d'intégration collective] est une façon de promouvoir les rapports ethnoculturels caractéristiques par les interactions dans le respect des différences » (ibid. : 118).

5.3.1 Entre intégration et identification : le rôle de la culture

Généralement ces notions concernent les groupes et non les individus. Selon Durkheim (1893), un groupe est intégré dans la mesure où ses membres possèdent une conscience collective, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs. Ces éléments communs permettent de maintenir la cohésion du groupe. Dans la définition de Durkheim, il n'est plus question de politique, mais plutôt de résultat social de la mise en place des politiques pluralistes. Les personnes ne s'intègrent pas de manière abstraite, elles s'intègrent à quelque chose, à une réalité sociale, comme la famille, le domaine professionnel, culturel, religieux...

Les politiques mises en place pour gérer la diversité sur un territoire donné visent l'intégration des groupes nouveaux d'immigrants (un groupe va s'intégrer dans un ensemble diversifié et organisé : une société constituée). En revanche, la composante individuelle intervient lorsque l'on parle d'identification. Dans un premier temps, les individus immigrés s'identifient au groupe d'appartenance, au moins au début du processus de migration et d'installation. Dans un second temps, il se peut qu'un individu immigrant développe une identification à un groupe autre, à une société autre. L'identification accompagne le sentiment d'intégration : un individu est considéré comme pleinement intégré, du point de vue de la société réceptrice, quand celui-ci s'identifie à un groupe ou à la société d'accueil. La personne immigrante est amenée à s'intégrer dans plusieurs composantes à dimension variable (un groupe, un collectif, un système social...). Cette pluri-appartenance, qui est le propre des sociétés démocratiques, est la principale difficulté que les individus ont à gérer dans leur intégration.

Pour pouvoir s'engager dans une nouvelle société, l'individu doit identifier ce qui l'en distingue et ce qu'il va devoir adopter pour s'y adapter. Une partie essentielle de

l'identité est déterminée par la culture. La culture se divise en deux domaines. La culture d'imprégnation « qui constitue la trame des existences, la marque des origines et de l'identité et s'acquiert sous transmission formalisée » (Obin, Obin-Coulon 1999 : 59). Cette culture concerne l'identité individuelle, les traditions, les us et coutumes. Elle est acquise de manière généralement inconsciente dans les instances de socialisation que sont la famille et le groupe des pairs. La culture d'acquisition « renvoie à l'accès à l'universel, à une volonté consciente de se cultiver, d'apprendre, de communiquer avec des hommes différents et l'école est le principal vecteur » (ibid. : 59). Le défi de l'intégration pour des individus en situation d'immigration est donc de trouver un équilibre entre ces deux cultures, entre leur identité et les besoins d'adaptation, entre la préservation des caractéristiques culturelles et la perte d'identité ou l'ouverture à une autre réalité.

5.3.2 Quelle culture commune?

La situation du Québec est complexe : en Amérique du Nord, la culture dominante est celle de tradition anglo-saxonne mais au Québec, c'est la culture québécoise, dont une des composantes principales est le français. Devant à ces références culturelles multiples, les immigrants ont du mal à trouver un référent. Même si les minorités culturelles québécoises sont de plus en plus au fait de la légitimité de la culture québécoise, la tendance naturelle des immigrants est de privilégier la culture anglophone. Ainsi, le français doit renforcer sa position dominante et être le point de convergence des différentes communautés immigrées, pour ainsi garantir leur intégration. L'utilisation du français doit être légitimée par des moyens politiques et l'utilité de son apprentissage doit s'appuyer sur des motivations économiques, ce qui peut amener les minorités à accepter d'entrer dans le processus d'intégration orienté vers le français. La société québécoise s'efforce de redéfinir les termes de son identité culturelle composite en fonction de la présence des communautés ethniques qui contribuent à former un Québec pluraliste (Rocher 1990 : 232-233).

Deuxième Partie
Fondements
théoriques
et
État de question

La problématique de notre recherche s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Nous verrons dans cette partie théorique les concepts sur lesquels nous sommes appuyée pour comprendre les différents facteurs de l'intégration des immigrants à Montréal. Les témoins de notre étude sont des immigrants suivant une formation linguistique en français dans le but de faciliter leur intégration linguistique et sociale à la société québécoise. Après avoir décrit, d'un point de vue sociologique, le processus dans lequel les témoins sont engagés, nous nous intéresserons aux questions de la norme du français à enseigner dans le contexte de FLS et de la compétence linguistique qui permet de tenir son rôle d'interactant dans les différentes aires de communication de la société d'installation.

Après avoir envisagé l'intégration sous l'angle politique dans le chapitre 5 de la partie « contexte », nous aborderons la notion d'intégration au niveau social dans ce premier chapitre de la partie théorique. Dans un premier temps, nous détaillerons les différents modes d'insertion des immigrants dans un groupe constitué, en précisant l'opposition idéologique entre assimilation et intégration, étant donné que le Québec a choisi de s'inscrire dans une politique d'intégration, l'interculturalisme. Nous rappellerons que l'intégration fait intervenir deux parties investies dans un même processus : l'individu et/ou le groupe immigrant et la société d'installation. Ainsi, nous verrons dans un 2^{ème} temps que la question de l'intégration peut être appréhendée d'un point de vue externe (le degré de réussite des mesures intégratives mises place par la société politique) et d'un point de vue interne (l'adaptation des individus immigrants : leur adaptation, leurs modifications identitaires, etc). Nous préciserons le rôle des interactions entre migrants et membres dans la société d'installation dans le développement du sentiment d'appartenance à cette société. Nous terminerons ce chapitre par une définition de l'intégration en rappelant son aspect, à la fois, subjectif et objectif et l'importance du facteur temporel dans son évaluation.

1 L'intégration

1.1 Les modes d'insertion des immigrants

Théoriquement, l'insertion des immigrants dans une société d'accueil se réaliserait selon quatre modes (Dasen 2001 : 190, Berry 1989 : 138)

- **L'assimilation** aurait lieu lorsque l'individu immigrant abandonne son identité culturelle au profit de celle de la société d'accueil (Dasen 2001 : 190)
- **L'intégration** désigne le « maintien partiel de l'intégrité culturelle du groupe ethnique parallèlement à une participation de plus en plus marquée des individus au sein de la nouvelle société. » Les personnes conservent des caractéristiques culturelles (langues, habitudes alimentaires, fêtes...). Ces caractéristiques ne les empêchent pas de participer « aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société nouvelle ».
- **La séparation** désigne la situation où les individus ne veulent pas établir de relations avec la communauté dominante.
- **La ségrégation** désigne la situation précédente mais c'est alors le groupe dominant qui empêche ces relations, par des attitudes négatives et discriminatoires.
- **La marginalisation** désigne le mode selon lequel le groupe non dominant a perdu son identité (souvent à cause de la politique du groupe dominant vers l'assimilation) et n'a pas le droit de participer au fonctionnement des institutions et à la vie du groupe dominant, à cause de pratiques discriminatoires (Berry 1989 : 138)

1.2 Assimilation versus intégration ?

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'assimilation car elle est souvent opposée à l'intégration comme mode d'insertion des immigrants.

L'assimilation est souvent décrite de manière très négative. L'assimilation serait un processus actif où l'on observerait la fusion de l'individu (ou du groupe d'individus) et de la société d'accueil. L'individu immigrant adopterait les attitudes et les valeurs de la société d'accueil. C'est « un processus concevant les rapports entre les migrants et la société d'accueil sur la base d'un passage unilatéral (conformisation) aux modèles de comportement de la société d'accueil, qui s'imposent à la personnalité du migrant et l'obligent à se dépouiller de tout élément de sa culture propre (déculturation et dépersonnalisation) » (Perrotti 1994 : 83). Chez Perrotti, le groupe dominant ne paraît pas être modifié par la venue d'individus culturellement différents, ce sont les immigrants qui s'y fondent. Généralement, l'assimilation est présentée comme la disparition des caractéristiques culturelles individuelles dans le tout homogène que représente la société.

Cette vision est extrême. Milton Gordon présente une conception moins globale de l'assimilation à partir de 7 domaines (*Assimilation in american life (1996)* in Labelle, Marhraoui 2001 : 21)

- assimilation culturelle (acculturation) : nous distinguons à l'intérieur de cette assimilation : l'assimilation linguistique (adoption de la langue), l'assimilation religieuse (adoption de la religion) et l'appropriation d'autres caractéristiques de la société d'accueil
- assimilation structurelle : elle se traduit par des interactions régulières dans les réseaux informels, formels et des institutions de la société d'accueil
- assimilation maritale (exogamie des groupes)
- assimilation par identification (développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil).

Contrairement à l'assimilation vue comme un processus complet qui touche tous les aspects de la personnalité et de la vie des individus, l'assimilation, présentée par Gordon, peut ne concerner qu'un domaine et n'est pas forcément l'effacement de toutes les caractéristiques des individus. De plus, l'assimilation peut être un choix individuel possible

(une assimilation réussie met fin aux conflits identitaires, ce qui est une stratégie identitaire que peut choisir un individu³⁹). Les textes officiels du Québec préfèrent parler d'intégration, comme ensemble de processus, plutôt que d'« assimilation » (Québec MCCI 1990b : 5).

La notion d'assimilation couvre deux contenus contradictoires. Dans un sens positif, elle entraînerait la réorganisation, entre autres, culturelle d'un groupe immigrant. Au sens négatif du terme, son emploi dénonce un procès de déculturation : la disparition de caractères culturels distinctifs d'une communauté particulière. On retrouve cette même différence de points de vue pour la notion d'acculturation : cela peut être, pour un groupe ou/et un individu, des traits culturels perdus ou bien des traits nouveaux acquis (Abou 1990 : 126).

L'assimilation répond à des données observables et mesurables. De ce fait, l'évaluation de l'assimilation serait basée sur des critères objectifs alors que la réussite de l'intégration est plus subjective : « on est assimilé » selon un regard extérieur, en revanche on « se sent intégré » selon une auto-estimation. L'assimilation comporte des composantes indispensables dont, par exemple, le langage commun partagé, alors que l'intégration, du point de vue des individus, n'a pas de composantes fixes.

Nous devons maintenant nous demander qui parle, qui vit, qui évalue l'intégration.

1.3 L'intégration : une volonté mutuelle

Pour être considérée comme une « société d'accueil », une société doit avoir la « capacité [...] à un moment donné, d'intégrer une composante sociale et culturelle et d'entériner, par une reconnaissance authentique et durable de cette composante, ladite intégration » (Alili 1994 : 17). Les instances politiques de la société d'accueil doivent

³⁹ Taboada-Leonetti explique que les individus mettent en place des stratégies identitaires pour gérer les modifications qui s'opèrent sur leur identité et pour s'adapter au milieu d'accueil : « les stratégies identitaires sont les résultats de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent, c'est-à-dire des finalités exprimées par l'auteur et des ressources de ceux-ci » (1990 : 49). Les stratégies identitaires aident l'immigrant à reconstruire son identité mais elles vont lui permettre de tenter de modifier l'identité que la société d'accueil lui attribue.

valoriser les apports nouveaux, les inclure puis les transmettre comme étant des éléments propres de la culture sociétale. L'État a donc un rôle important à jouer dans l'intégration individuelle. Les actions qu'il va mener pour gérer, au niveau collectif, les flux d'immigrants et le processus d'inclusion (assimilation, acculturation, intégration...) choisissent de concourir à développer le sentiment d'appartenance des individus (Bastienier, Dassetto 1993 : 191).

En s'inspirant de Camilleri (1993), Ogay argumente que l'intégration est possible si « le groupe d'accueil offre aux nouveaux membres les conditions pour qu'ils puissent réaliser leur identité sociale positive au sein de leur nouveau groupe d'appartenance (en ayant les mêmes droits et le même traitement que les autres) » (Ogay 2001 : 226). Ainsi, il n'y a pas d'intégration imposée. L'insertion des immigrants ne peut se faire qu'avec le consentement des deux parties : il y a des actions, des politiques qui facilitent ou non l'expression des cultures immigrantes mais elles ne peuvent pas assimiler ou intégrer les individus au niveau psychologique. Selon Sayad, « à vouloir intégrer (et l'action porte sur ceux qui le sont déjà à un titre ou à un autre) et à courir après une intégration qui [...], ne dépend pas objectivement de la volonté des agents (ni des uns, ni des autres), on risque de tout rater. L'intégration ne peut se réaliser que comme effet secondaire d'actions entreprises à d'autres fins » (Sayad 1994 : 13). Si le groupe d'accueil exclut les immigrants à cause de leur origine ethnique, de leur histoire, du manque de références communes, de leur accent, etc, ces derniers pourront toujours apprendre la langue, l'histoire et les valeurs du pays d'accueil, ils ne resteront pas moins en marge. De même, si la société applique les principes d'une politique d'intégration, les immigrants doivent y adhérer, au moins en partie, et montrer une volonté d'intégration. Par exemple, une société peut avoir une politique d'intégration et mener des actions pour faciliter l'insertion des nouvelles personnes mais ces actions ne peuvent pas forcer les individus à « se sentir » membres de la société d'accueil.

Nous avons vu, dans la partie contexte, où nous exposons les différentes politiques de gestion de la pluralité culturelle que, selon Durkheim (1893), un groupe intégré est constitué d'une identité et d'une culture communes. Au Québec, les différentes actions menées pour gérer l'immigration visent à constituer une société culturellement composite mais unie autour de l'identité, de la langue et de la culture francophone, dans le but de

maintenir la cohésion de la communauté francophone québécoise. Selon Obin et Obin-Coulon (1999 : 9), l'intégration renvoie à « l'effort d'un collectif sur lui-même pour maintenir ou affermir les liens avec un ensemble pris dans des mouvements centrifuges altérant sa cohésion ».

Le fait que de nouveaux individus intègrent un groupe déjà institué provoque des changements de part et d'autre. Il y a l'idée d'une réflexivité car l'intégration des individus n'est faite que d'interactions avec la société d'accueil : l'individu intégré n'est plus le même mais le groupe intégrant lui aussi a changé.

1.4 L'intégration : appréhendée par qui ?

L'intégration peut être perçue selon une approche externe ou selon une approche interne.

1.4.1 Approche externe

L'approche externe consiste à considérer l'intégration sous un angle politique et concerne la sphère publique : il s'agit d'évaluer l'impact de l'immigration dans la société d'accueil. Comment les instances dirigeantes de la société d'accueil vont-elles gérer les nouveaux venus ? Comment leur intégration va-t-elle être interprétée, évaluée ? L'intégration par l'approche externe est celle que les chercheurs tentent de définir. Cela désigne, par exemple, les tentatives de modélisation des étapes de l'intégration, les changements provoqués par la venue d'immigrants dans la société d'accueil, les indicateurs d'intégration, etc.

La mise en place de mesures facilitant l'intégration des immigrants, par exemple, traduit la volonté du Gouvernement du Québec de viser une intégration réussie d'un point de vue politique : « s'adapter à son nouveau milieu de vie, apprendre le français, respecter les valeurs fondamentales de la société d'accueil, devenir rapidement autonome et apporter sa contribution au développement du Québec » (Québec MRCI 2004a : 5). Nous voyons ici qu'un immigrant bien intégré est un individu qui n'est plus à la charge de la société et qui la fait prospérer. Dans cet exemple, l'intégration est présentée comme atteinte quand les immigrants peuvent tenir leur rôle d'acteur social et économique dans le but de contribuer

au développement du Québec. Du point de vue externe, l'intégration est un processus que l'on observe après coup pour apprécier si elle est réussie ou pas. L'évaluation est généralement sans demi-mesure : réussite ou échec de l'intégration.

D'une manière générale, un individu intégré est une personne qui tient le rôle qui lui est assigné dans la société en adoptant les valeurs et les référents communs qui servent de base aux pratiques et relations sociales harmonieuses. L'immigrant doit « devenir une partie intégrante d'une collectivité. [...] S'intégrer dans un milieu nouveau exige de l'immigrant une adaptation à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil. [...] Se recréer des liens sociaux en fonction de règles et valeurs qui, souvent, diffèrent de celles qui prévalent dans sa société d'origine» (Québec MCCI 1990a : 44).

Pour le Québec, l'intégration est réussie quand les immigrants et leurs descendants participent de manière active à tous les volets de la société québécoise en utilisant la langue française.

La conception de l'intégration, la plus souvent diffusée, est souvent celle des responsables politiques. Or contrairement à l'idée la plus répandue, l'intégration n'est pas une situation linéaire : les individus ne s'acheminent pas d'un point de départ (extranéité) vers un point d'arrivée (inclusion complète).

1.4.2 Approche interne

L'intégration considérée selon une approche interne concerne la sphère privée des immigrants : leurs sentiments, leurs impressions concernant leur situation dans le processus qui suit leur arrivée dans un nouvel environnement social, économique et culturel, la société dans laquelle ils immigrent.

L'intégration consiste alors à se reconnaître comme membre de la société commune et cela dépend de « l'intériorisation des connaissances, des normes et valeurs communes, et également d'un ensemble de modèles culturels et de valeurs spécifiques, qui définissent une identité personnellement indissociablement liée à l'identité collective » (Schnapper 1994 : 41)⁴⁰. C'est un processus qui « implique l'être social des individus » (Sayad 1994 : 8) et qui n'a ni début, ni fin et qui va prendre consistance dans tous les instants de la vie.

⁴⁰ C'est généralement le rôle de l'école de transmettre ces modèles et ces valeurs. Ici, encore, la notion de temps joue : il est difficile de « partager un vécu commun » lorsque l'immigration est récente. On verra donc

Ainsi, l'intégration concerne les individus dans leur dimension psychologique : « l'intégration est un processus lent, douloureux, conflictuel, qui se joue au niveau de chaque individu [...] : c'est un processus qui consiste à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale » (Sayad 1994 : 307). Mais contrairement à ce que Sayad énonce, pour que l'intégration soit réussie, l'identification à la communauté d'accueil n'est pas nécessairement « totale ». L'identité individuelle étant modulable et en construction constante, les individus, marqués par leur parcours d'immigration vont s'approprier des éléments de la culture de la société d'accueil pour y trouver une place qui leur convienne. Cela ne suppose pas forcément l'adoption de toutes les caractéristiques identitaires des membres de la communauté d'accueil (qui, on le rappelle, est également composite) mais le consentement à faire siens des éléments de la culture d'accueil qui vont peut-être les amener à développer, s'il y a intégration, un sentiment d'appartenance.

Il y a autant de formes de sociabilité et d'appartenance que de degrés possibles d'intégration. L'intégration est donc un processus multidimensionnel. Par exemple, un immigré peut garder certaines traditions de sa culture d'origine et se sentir totalement français. En revanche, avoir un travail et des pratiques culturelles acceptées dans son voisinage, considérées comme normales (conformes aux normes sociales) peuvent développer le sentiment d'être membre de la communauté. Donc, les dimensions culturelles, sociales et politiques de l'intégration ne sont pas superposables mais sont liées (Obin, Obin-Coulon 1999 : 18-19).

Pour s'identifier aux membres de la société d'accueil, il faut les connaître, avoir des contacts avec eux. Ainsi, l'intégration, d'un point de vue interne, passe par une socialisation nouvelle, par la création de nouveaux réseaux sociaux.

davantage naître ce sentiment dans les générations suivantes, bien que dans les cours de francisation, il y ait une initiation aux valeurs qui sous-tendent la société québécoise. Toutefois, il est difficile de mesurer l'impact qu'a ce type d'enseignement. L'intégration s'inscrit donc résolument dans le temps.

1.5 L'intégration, au niveau interne passe par une (re)socialisation

« L'intégration est un processus qui se fait grâce à la sociabilisation » (Bechmann 1995 : 41). L'individu immigrant n'est pas seul dans le processus d'intégration, il tisse obligatoirement des liens avec les membres de la société d'installation, ainsi l'intégration est « la construction d'interdépendances entre des composantes individuelles et collectives d'un ensemble que l'on appelle la société » (Allili 1994 : 15)

« Socialiser ce n'est pas apprendre et reproduire des comportements par imitation, c'est intérioriser le social». Le « social » chez l'individu est une partie de ce qui le constitue : ses règles, ses lois, ses us et coutumes, ses normes et valeurs (Javeau 1986 in Khellil 2001 : 24). Dans une situation d'immigration, cela signifie que l'immigrant a à comprendre que les règles dans lesquelles il a été socialisé ne sont pas immuables et sont directement reliées et issues d'une culture (la sienne) et qu'elles ne sont pas forcément transposables à une autre culture (celle de la société d'accueil). Il s'agit de ce que Berger et Luckmann (1996) appellent « la socialisation secondaire » : la socialisation primaire est la première socialisation que l'individu vit dans son enfance et grâce à laquelle il devient un membre de son groupe. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Lors d'une immigration, les immigrants sont confrontés à des individus qui ont vécu une socialisation différente. Les individus immigrants inscrits dans un processus d'intégration commencent par prendre conscience des différences socioculturelles. Ils vont s'approprier petit à petit ces éléments grâce aux interactions avec les membres de la société d'installation, qui constitue la « socialisation secondaire ». Ces éléments leur permettront de tenir à terme le rôle qu'ils souhaitent dans la société d'installation.

Pour Khellil (2001 : 25), la socialisation est « un processus d'interaction sociale qui implique que la culture ne soit pas figée dans une sorte d'unicité mais suppose la coexistence de cultures différentes [...] : la culture va évoluer au gré des relations entre les individus vivant dans une même entité sociale ». La re-socialisation n'est pas l'effacement de la socialisation antérieure mais l'appropriation de nouvelles manières de communiquer, des nouvelles connaissances culturelles et linguistiques. Ces composantes vont modifier la socialisation première et mener à une socialisation secondaire.

La culture est évolutive en fonction des changements qui s'opèrent dans la communauté et selon le contexte où évolue la communauté. Nous avons dit que les changements culturels s'opèrent généralement sur plusieurs générations. Khellil (ibid. : 26) rappelle donc que la culture n'est pas héréditaire et que chaque génération apprend les normes et les valeurs de la société dans laquelle elle vit. L'individu se socialisera toute sa vie par des adaptations multiples à son environnement social et/ou culturel.

L'intégration concerne des individus qui sont étrangers, donc qui ne sont pas dans leur milieu d'origine et qui se trouvent dans une autre communauté sociale. Ce déracinement, qui peut être durable, implique, dans un premier temps, une situation de marginalité sociale qui les amène volontairement ou involontairement à redéfinir les composantes de leur identité individuelle et collective. Cette redéfinition est d'autant plus compliquée que leur connaissance du milieu est faible et que leur capital social et leurs expériences ne sont plus utiles. Or l'intégration est, d'une part, ce qui permet aux immigrants de « reconstruire leurs champs d'activité, leurs réseaux de relations sociales et institutionnelles » (Breton 1990 : 6) et, d'autre part, le résultat de cette reconstruction. Dans cette reconstruction, ils puisent dans leurs propres ressources, investissent leur capital social et individuel qui vient de leur propre milieu social et de leurs caractéristiques personnelles, ce qui peut donc poser des problèmes interculturels, si les individus n'ont pas assez pris conscience de l'impact de leur socialisation première sur leur comportement et sur les différences qu'ils vont rencontrer (Breton 1990 : 6).

1.5.1 La re-socialisation débouche sur l'intégration sociale

L'intégration sociale est le résultat de la re-socialisation dans la société d'accueil. « L'intégration sociale est définie par la qualité et la fréquence des relations qui se nouent au sein d'un groupe ainsi que par le degré d'engagement de ses membres dans les activités communes. Un groupe est intégré quand ceux qui le composent se connaissent, se parlent, s'apprécient, s'aident mutuellement et sont engagés dans des activités partagées » (Cusson 1992 : 408 in Khellil 2001 : 95). Nous verrons comment caractériser les différentes relations entre les membres d'un même groupe quand nous parlerons des réseaux sociaux.

Les relations interpersonnelles permettent la préhension des règles, des habitudes sociales du groupe déjà constitué que les individus immigrants viennent agrandir et modifier. Ces relations maintiennent ou renforcent le lien social nécessaire à la cohésion d'une société donnée.

L'intégration sociale peut s'observer par une prise de distance avec la communauté d'origine et le rapprochement avec des autochtones. Si nous sommes d'accord avec le fait que l'intégration nécessite le rapprochement avec les valeurs de la société d'accueil, l'individu peut conserver des contacts et les valeurs de sa société d'origine qui sont compatibles avec celles de la société d'accueil.

Ainsi, Bastenier et Dassetto expliquent que l'intégration est, à la fois, un processus individuel, vécu par les individus et une réalité prise en charge par les politiques. La nouvelle vision de l'intégration doit comprendre « ce qui, dans la dynamique sociale, est imputable aux structures sociales instituées d'une part, à l'environnement historique et d'autre part et enfin, ce qui relève plutôt de l'intervention des acteurs (autochtones et immigrants) qui cherchent à construire leur monde social » (1993 : 265).

On retrouve cette dualité dans les définitions générales de l'intégration.

1.6 Définition générale

1.6.1 L'intégration à la fois objective et subjective

L'intégration des individus dans la société d'accueil est à la fois (Obin, Obin-Coulon 1999 : 9) :

- objective et en partie volontaire. Dans la sphère publique, elle se traduit par la participation à des structures contraignantes (activités professionnelles, institutions sociales, politiques, etc) et par l'adoption de normes communes (modèle familial, langue, comportements sociaux, etc). Il s'agit ici de l'intégration d'un individu par son appropriation des caractéristiques de la société d'accueil et du ou des rôles qu'il y tient. Il s'agit de l'appartenance des individus à des institutions et de leur appropriation d'éléments conditionnants. Pour les auteurs, le premier, et peut-être le plus conditionnant, est l'élément linguistique. L'utilisation de la langue de la société

d'installation est plus ou moins quantifiable ou évaluable et nous savons que son acquisition concourt à l'intégration économique et sociale des immigrants.

- subjective, plutôt involontaire et s'opère dans la sphère privée. C'est le développement d'un sentiment d'appartenance à une même communauté, à un même ensemble social et politique. Il s'agit de l'intégration de l'individu dans son sens psychologique. L'intégration recouvre la volonté, le désir de partager les normes et les valeurs d'un groupe.

Généralement, on mesure l'intégration objective car l'intégration subjective est plus difficile à appréhender. L'évaluation de l'intégration, d'un point de vue externe, s'effectue à partir du recensement de la participation à différentes structures et/ou à l'adoption de différentes caractéristiques de la société comme le mode de vie, les valeurs et la langue utilisée. Au niveau individuel (privé), on peut penser que, plus les individus participent à ces instances, plus ils ont des chances de développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Les politiques se basent aussi sur cette hypothèse : elles mènent des actions encourageant l'intégration dans la sphère publique, en espérant développer et susciter l'intégration dans la sphère privée.

1.6.2 Les étapes de l'intégration

Selon Archambault et Corbeil (1982) l'intégration se divise en 3 niveaux :

- **l'intégration de fonctionnement** : l'individu est capable de communiquer (dans la langue du pays) et de gagner sa vie en toute autonomie,
- **l'intégration de participation** : l'individu est actif dans la société (réceptrice) et il veut jouer un rôle dans un domaine d'activités quelconque (la politique, le syndicalisme, les mouvements sociaux, etc),
- **l'intégration d'aspiration** où l'individu décide de lier son avenir et celui de ses enfants aux projets d'avenir du groupe comme membre à part entière de la société.

L'intégration de fonctionnement est en fait l'assimilation économique qui permet à l'individu d'être indépendant financièrement. Elle suppose l'acquisition de compétences linguistiques minimum pour couvrir les besoins communicatifs primaires de l'individu.

C'est parallèlement aux 2^{ème} et 3^{ème} niveaux que s'opère l'acculturation qui est « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrants et leurs enfants subissent, à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil » (Abou 1990 : 129). L'acculturation serait matérielle quand les immigrants, confrontés aux normes et aux valeurs de la société réceptrice, dans le monde du travail principalement, tendent à interpréter les traits culturels de la société d'accueil en fonction de leur culture d'origine et continuent à perpétuer leurs traditions culturelles. Il y a acculturation formelle lorsque les normes de la société réceptrice déterminent les manières de penser des individus immigrants. On trouve cette forme d'acculturation chez les enfants d'immigrants, ayant intériorisé les deux codes culturels. Le processus d'interprétation se fait alors de manière inverse : les contenus de la culture ancienne sont réinterprétés en fonction de la culture nouvelle (Bastide 1970 : 138-139 in Abou 1990 : 129). L'acculturation formelle interviendrait après le 3^{ème} niveau (intégration d'aspiration) telle que la décrivent Archambault et Corbeil.

Corbeil et Archambault parlent d'étapes, ce qui montre bien que l'intégration est un processus inscrit dans le temps. Mais le temps est une notion appréhendée différemment selon le point de vue (externe ou interne) que l'on adopte.

1.6.3 La notion de temps dans l'évaluation de l'intégration

La sphère publique évalue l'intégration en terme d'« intégration réussie ou non ». Ainsi, si l'intégration n'est pas perçue comme achevée, elle est jugée comme non réussie. Or, l'intégration est un processus lent, qui concerne l'être social et psychologique des individus, qui concerne plusieurs domaines et comprend plusieurs stades.

Dans les discours officiels, « l'intégration se mesure par les diverses participations aux différents domaines de la société. Les immigrants doivent s'y engager et encourager leurs enfants à faire de même » (Québec MCCI 1990a : 17). Ainsi, le processus d'intégration se mesure et s'opère sur plusieurs générations. Tribalat (1996) propose de distinguer le temps individuel et le temps générationnel de l'intégration. Cela permet de voir l'évolution des comportements des générations au fil du temps. L'évaluation de la

réussite de l'intégration, dans toutes ses dimensions, doit prendre en compte les immigrés de la première génération mais également des générations suivantes (Garson, Thoreau 1999 : 31). Les immigrants sont généralement dans une logique d'ascension sociale : l'immigration a été motivée par l'aspiration à une vie meilleure pour eux et leurs descendants.

Le temps est une dimension fondamentale de l'intégration. L'âge de l'individu, au moment de l'immigration, va déterminer son processus d'intégration, tout comme le nombre d'années passées dans le pays d'accueil. On peut penser que les différences culturelles sont relativisées au fur et à mesure des années.

2 Intégration linguistique

Dans le chapitre précédent, nous avons défini globalement le processus d'intégration. Voyons maintenant l'impact de l'appropriation de la langue de la société d'installation comme facteur déterminant d'intégration. Nous parlerons donc dans ce chapitre d'intégration linguistique. Après avoir donné les définitions de la notion, avec les différences entre l'acception française et québécoise, nous verrons quelles fonctions, dans la province du Québec, sont attribuées au français, celles qui justifient qu'il soit la langue de l'intégration pour les immigrants. Puis, nous répertorierons les différentes méthodes d'évaluation de l'intégration linguistique. Enfin, nous relèverons les différents facteurs contribuant à l'intégration linguistique, comme l'appartenance à des réseaux sociaux, le mode choisi de gestion politique de l'immigration et la vitalité ethnolinguistique du groupe d'installation.

2.1 Introduction et définition

La conception et le rôle de l'intégration linguistique dans la définition générale de l'intégration des immigrants sont à peu près similaires en France et au Québec. En France, l'intégration repose sur la pratique et l'appropriation de la langue française : « l'intégration humainement et socialement réussie passe par l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue du pays d'accueil. Son insuffisante maîtrise conduit, en effet, inéluctablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle » (Délégation générale à la langue française 2005 : 7). De la connaissance du français, à un niveau de maîtrise qui n'est cependant pas précisé, dépend l'intégration en général.

Au Québec, la langue permet l'intégration sociale dans la communauté d'installation mais c'est le travail qui favorise cette intégration et l'acquisition de la langue. L'intégration linguistique est définie comme « un processus qui commence par l'apprentissage de la langue d'accueil et se poursuit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne » (MAIICC 1997 : 7). Pour le Québec, l'intégration se base sur l'insertion économique, la fréquentation des institutions de la société francophone d'accueil, la qualité des relations

interpersonnelles entre les immigrants et les membres de la société d'accueil. La langue française, en tant que moyen de communication entre les immigrants et les différentes composantes de la société d'accueil, sera le vecteur de l'intégration. Les immigrants montreront leur volonté de s'intégrer en apprenant la langue de la communauté francophone et en la mettant en pratique dans leurs interactions quotidiennes.

Nous avons vu que les degrés d'intégration peuvent être différents selon les champs sociaux concernés : on peut être intégré :

- socio-économiquement et pourtant ne pas avoir de contact avec la société francophone, dans ce cas, il y a « un déficit en intégration linguistique »

- socialement (avoir de nombreux contacts sociaux suivis) mais être discriminé sur le marché du travail (Québec MCCI 1990a : 46).

Ainsi, pour le Québec, être intégré linguistiquement, c'est avoir des contacts avec la société francophone, ces contacts se faisant au moyen du français.

2.1.1 La langue française comme langue d'usage public

Sont intégrés linguistiquement, les immigrants qui ont la capacité d'utiliser le français « dans leurs communications à caractère public » (Lapierre-Vincent 2004 : 2). La langue dite d'usage public est celle « parlée le plus souvent à l'extérieur de la maison avec des personnes autres que les parents ou les amis » (Renaud et al. 2001 : 105).

Cette définition se situe dans la logique de la politique interculturelle menée par le Québec dont les mesures ne concernent pas la sphère privée des individus. La francisation vise officiellement la communication publique mais la « substitution linguistique effectuée en faveur du français dans la communication privée est une retombée prévisible » (Pagé 2005 : 210). L'adoption du français dans la sphère privée ne peut pas être un objectif explicite du Gouvernement car le choix de la langue appartient à la vie privée qui est protégée par la Charte des droits et des libertés. Le Gouvernement du Québec demande aux immigrants d'utiliser systématiquement le français dans la vie publique mais « le Québec, en tant que société démocratique, respecte le droit des individus à adopter la langue de leur choix dans les communications à caractère privé » (Québec MCCI 1990a : 6).

2.1.2 Le français permet l'intégration économique

Dans les années 1990, le Québec axe l'intégration en général sur la pratique de la langue française et l'adhésion à la culture franco-québécoise : « Chaque citoyen doit se retrouver derrière une culture publique commune, celle de la population francophone du Québec [...] la connaissance et l'adoption de la langue française sont une condition de l'intégration » (Québec MCCI 1990a : 13, 16). La culture sociétale francophone était présentée comme mobilisatrice et facteur d'intégration.

Or, on observe qu'en 2004, dans le dernier Plan d'action pour l'intégration des immigrants, le Québec présente l'intégration économique comme déterminante pour toutes les autres. L'évolution des objectifs d'intégration du Québec semble confirmer ce que Bastenier explique « si l'intégration à l'espace politique d'un État se fait, c'est qu'il est considéré comme un espace résidentiel et ce n'est pas grâce aux vertus mobilisatrices de son attraction culturelle. Dorénavant, il n'y a plus corrélation entre intégration socioculturelle et socioéconomique. La cohésion fonctionnelle de la société est assurée par le marché économique et le pouvoir administratif avant de l'être par une culture locale commune » (Bastenier 2001 : 67). L'intégration économique est présentée comme la porte d'accès unique à une intégration totale : l'emploi est « le 1^{er} pôle d'intégration économique et sociale » (Québec MRCI 2004 : 6). Par intégration économique, on parle d'obtention d'un emploi, que l'on imagine, pérenne⁴¹. La plupart des mesures prises pour favoriser l'intégration concernent l'accès à l'emploi car « par les contacts et les collaborations qu'il nécessite et par les occasions de s'exercer à parler français qu'il implique, il permet à l'immigrant d'accélérer son processus d'intégration dans les diverses dimensions de la vie sociale et de développer un sentiment d'appartenance envers le Québec » (ibid. : 43). Le français est présenté comme l'instrument de l'autonomie économique et, de manière corollaire, de l'intégration économique va dépendre l'intégration linguistique (travailler permet d'améliorer sa compétence linguistique, d'enrichir son réseau social). Cependant, à Montréal, il est possible de travailler uniquement en anglais, donc la motivation à apprendre une langue et, par extension, de s'intégrer dans une communauté plutôt que dans une autre, est dépendante du secteur professionnel que les immigrants vont intégrer ou dans lequel ils évoluent.

⁴¹ Or, on peut citer des études de Béland (1991), par exemple, qui affirment que nombre d'emplois obtenus par les personnes immigrantes les cantonnent dans un milieu linguistique à très faible potentiel communicationnel. De l'intégration économique dépendent des autres domaines d'intégration.

2.1.3 Le français : langue utile et/ou langue d'identification

Si le français est présenté comme un élément permettant l'intégration⁴², parler français ne signifie pas obligatoirement adhérer aux valeurs de la société et se sentir en faire partie. Or, ce sont pourtant, comme nous l'avons vu, les indicateurs d'une intégration réussie du point de vue interne et externe. La langue peut être apprise et parlée pour son côté utilitaire (l'accès à l'emploi) et n'est pas forcément un signe d'intégration sociale/culturelle ou, en tout cas, un signe d'identification à la société d'accueil (Labelle, Mahraoui 2001 : 28). Si la seule intégration économique est visée, la compétence en français répondra aux seuls besoins définis par les domaines d'utilisation. Cela peut expliquer que certaines personnes préfèrent quitter les cours de francisation avant la fin du cursus prévu car elles estiment que leurs connaissances en français sont suffisantes pour obtenir l'emploi auquel elles aspirent (Calinon 2007).

Castonguay (1994 : 83) distingue le « bilinguisme instrumental » (permet l'intégration économique) du « bilinguisme intégrateur » (permet l'intégration sociale) et explique que les sujets « abordent cet apprentissage de façon instrumentale lorsqu'ils prêtent à l'acquisition de la langue seconde une valeur essentiellement utilitaire sur le marché du travail et ne cherchent pas à entrer davantage en contact avec les locuteurs natifs ou à connaître d'autres aspects de leur culture. Le sujet manifeste une approche intégratrice à l'apprentissage d'une langue s'il désire en savoir plus long sur la culture de ses locuteurs natifs, au point de partager certains autres de leurs attributs et de se voir potentiellement accepté comme membre de leur communauté » (cf Gardner, Lambert 1972). Le « bilinguisme intégrateur » présente la langue comme un moyen d'accès aux 2^{ème} et 3^{ème} stades de l'intégration définie par Corbeil et Archambault. Ainsi, il n'y a pas forcément corrélation entre maîtrise de la langue et développement de sentiment d'appartenance. L'intégration linguistique n'implique donc pas forcément une intégration identitaire et civique.

Si l'intégration linguistique, selon les textes officiels du Québec, concerne la sphère publique, l'assimilation linguistique est le fait de changer de langue au cours de sa vie à

⁴² « La langue est non seulement l'instrument essentiel qui permet la participation, la communication et l'interaction avec les autres Québécois, mais elle est également symbole d'identification. Pour l'immigrant, l'apprentissage du français vient appuyer le développement de son sentiment d'appartenance à la communauté québécoise » (Québec MCCI 1990a : 16).

l'intérieur de son foyer, abandonner sa langue d'origine au profit d'une des langues de la communauté d'accueil. L'assimilation linguistique concerne donc la vie privée des individus, c'est pourquoi seuls les textes scientifiques utilisent ces termes alors que les textes officiels parlent d' « intégration linguistique ».

L'intégration linguistique se mesure, à partir des données du recensement, grâce aux réponses aux questions sur la connaissance des langues officielles et la pratique sociale de ces langues⁴³. L'assimilation linguistique est mesurée grâce aux données concernant le transfert linguistique⁴⁴ des individus.

2.2 Comment évaluer l'intégration ?

Il y a un écart important entre les essais conceptuels pour mesurer le degré d'intégration et la recherche empirique.

En principe, des données longitudinales peuvent rendre compte d'un processus alors que les indicateurs d'intégration réussie proviennent de données transversales. Il est difficile de déterminer si l'intégration est réussie ou aboutie : il est plus facile de dire si l'intégration a échoué ou n'est pas achevée.

Les chercheurs évaluent l'intégration d'un point de vue externe : à partir d'indices tels que le revenu moyen des immigrants, leur appropriation des langues, leur habitat, etc. Ils tentent de mettre en évidence les éléments permettant d'évaluer l'intégration et de les comparer aux moyennes générales. Mais isoler une seule variable, comme comparer le revenu moyen d'un groupe ethnique à un autre, par exemple, n'est pas pertinent pour mesurer l'intégration générale de ce groupe. La variation d'un indice peut rarement être expliquée par une seule variable, d'où la nécessité d'en croiser plusieurs (Garson, Thoreau 1999 : 30). Les méthodes d'analyses statistiques utilisées pour mesurer l'intégration partent du principe que, pour une variable, l'égalité des groupes comparés est assurée lorsque l'écart est nul. Mais une différence entre les mesures n'implique pas nécessairement une inégalité et une absence d'intégration. De même, l'homogénéité n'implique pas l'égalité et

⁴³ Questions du recensement « langue(s) le plus souvent parlée(s) en dehors de la maison », « langue(s) le plus souvent parlée(s) au travail »

⁴⁴ Transfert linguistique : changement de langue principale, qui survient plus précisément lorsqu'une personne change de pratiques linguistiques habituelles à la maison. Le transfert linguistique peut être complet (changement d'un comportement unilingue à une seule autre langue d'usage) ou partiel (d'un comportement unilingue à un comportement plurilingue ou vice versa). Il y a donc une distinction entre l'assimilation complète ou partielle (Cf. Castonguay 1994 : 89). Les questions du recensement ayant trait à cette notion sont : « langue(s) régulièrement parlée(s) à la maison », « langue(s) le plus souvent parlée(s) à la maison ».

l'intégration : les groupes peuvent partager certaines caractéristiques, cela ne veut pas dire qu'ils forment une communauté homogène, « intégrée » au sens de Bourdieu. Donc l'utilisation des indicateurs d'intégration est à utiliser avec précaution et ne permet pas vraiment de mesurer l'intégration.

Concernant l'intégration linguistique, le transfert vers la langue française est considéré par les Francophones comme un critère d'intégration et l'imposition du français comme allant de soi. Mais pour certains immigrants (anglophones à l'arrivée au Québec), ce critère « positif » peut être une limite importante à leur intégration linguistique dans le contexte nord-américain où l'anglais domine.

Les indicateurs pour évaluer l'intégration linguistique varient en fonction des différentes politiques d'intégration mises en place par le Québec. Ainsi, dans les années 70, les indicateurs étaient la langue maternelle et la langue d'usage au foyer (la langue la plus parlée à la maison) et étaient donc centrés sur la sphère privée et l'assimilation linguistique avec l'évaluation des transferts linguistiques. Dans les années 90, les politiques d'intégration se sont centrées sur la francisation et les indicateurs d'intégration linguistique ont changé. Il ne s'agit plus seulement de s'intéresser aux immigrants mais également à l'impact de leur venue sur la société d'accueil.

Maintenant, il y a cinq indicateurs d'évaluation de l'intégration linguistique en usage au Québec :

- la langue maternelle
- la langue d'usage au foyer
- les connaissances des langues officielles du Canada
- la première langue officielle connue
- la langue d'usage public

Ainsi, plus la présence du français dans ces indices sera élevée, plus l'intégration linguistique du groupe analysé sera considérée comme réussie.

Néanmoins, ces indicateurs évitent totalement la question du niveau de compétence à atteindre pour être considéré et se sentir comme intégré. Par exemple, concernant la connaissance des langues officielles, les individus doivent estimer leur « capacité à soutenir

une conversation en français/anglais ». Cette auto-estimation subjective dépend de nombreuses variables (le but de la conversation, l'interlocuteur...).

Bien que les mesures d'assimilation linguistique soient basées sur le taux de transfert linguistique dans le foyer, elles renseignent sur la pratique des langues dans la sphère publique car les personnes, dont le français est langue d'usage dans leur foyer, l'adopteront très certainement comme langue de communication publique. Mais par exemple, à Montréal, 53 % des travailleurs allophones (15-64 ans) conservent leur langue maternelle comme langue d'usage à la maison (Serré 2003 : 135). On peut donc se demander quelle(s) langue(s) ils utilisent dans leurs communications publiques.

L'intégration linguistique est la connaissance des langues officielles et les pratiques sociales de ces langues. Mais ces indicateurs ne renseignent pas sur la fréquence de contact entre les individus immigrants et les membres de la société d'accueil, sur le nombre d'occasions qu'ils ont d'utiliser l'une ou l'autre langue. Les réponses à ces questions permettraient de davantage renseigner sur le sentiment d'appartenance et le niveau de compétence en langue demandé par ces interactions.

Pour mesurer l'intégration linguistique, McAll (1992) propose de classifier les différentes professions en fonction de l'utilisation des différentes langues qui en est faite, puis de définir où se situe la population immigrée par rapport à ces différents emplois. Cette mesure renseignerait sur le niveau d'utilisation du français et de l'anglais pour les immigrants selon l'emploi qu'ils occupent et donc sur le niveau de leur intégration linguistique. C'est la seule proposition où on essaie d'intégrer un niveau de compétence (par rapport aux catégories socio-professionnelles). L'auteur met en exergue ici les deux objectifs de la politique d'intégration du Québec : l'intégration économique et linguistique.

L'intégration linguistique des immigrants au Québec est donc définie comme l'utilisation du français dans toutes les sphères publiques de leur vie quotidienne. Les connaissances linguistiques en français permettent d'interagir avec les membres de la société d'installation et, de manière corollaire, de s'approprier et de comprendre les contenus et les éléments socioculturels des rapports interpersonnels entre individus destinés à constituer une communauté intégrée. Quels sont les facteurs qui facilitent l'appropriation et la pratique de la langue de la communauté et amènent les immigrants à choisir le français comme langue de communication publique ?

2.3 Facteurs de l'intégration linguistique

Selon nous, l'intégration linguistique est conditionnée par la volonté de l'immigrant à adopter la langue de la communauté d'accueil. Certains facteurs peuvent inciter les immigrants à développer cette volonté.

Lapierre-Vincent (2004) et Piché et Bélanger 1995 (in Piché 2004 : 13) recensent des facteurs d'intégration linguistique. Nous verrons s'ils sont présents dans les réponses de nos témoins.

Certains facteurs d'intégration linguistique des immigrants sont liés à leurs caractéristiques individuelles, comme par exemple :

- l'âge au moment de l'immigration⁴⁵
- le niveau de connaissance du français avant l'entrée au Québec
- le pays d'origine, en particulier, être natif d'un pays francotrope⁴⁶
- la catégorie d'admission (par exemple, les réfugiés sont précarisés et ne peuvent pas suivre les cours du MICC)
- la durée de résidence
- le lieu de résidence⁴⁷

D'autres facteurs sont liés au contexte du pays d'origine ou du Québec :

- la politique linguistique et la période d'immigration

⁴⁵ Il semble plus facile d'apprendre la langue du pays d'installation lorsque l'on est scolarisé dans ce pays. L'école apparaît comme la meilleure instance d'intégration linguistique, compte tenu des nombreux contacts interpersonnels qui s'y déroulent. En outre, plus les immigrants arrivent jeunes, moins leurs aspirations professionnelles sont définies alors que les immigrants adultes ont l'ambition de conserver le même statut professionnel que celui qu'il avait dans leur pays d'origine.

⁴⁶ Castongay distingue « au sein de l'immigration francotrope, [...] une composante plutôt francotrope, de langue maternelle portugaise, espagnole ou arabe, et une composante très francotrope, de langue vietnamienne, khmère ou créole » (1994 : 198).

⁴⁷ Lavigne (1987 : 48), dans son étude sur l'intégration des immigrants portugais à Montréal, se base sur les travaux de l'école de Chicago. Un des aspects de l'étude porte sur l'isolement potentiel des populations immigrées. L'isolement d'origine sociale se définit par une absence relative de contacts entre les individus alors que l'isolement spatial implique une relation privilégiée dans un environnement plus ou moins exclusif. Les différences culturelles constituent des barrières entre les communautés tout aussi importantes que les différences géographiques « Avec le temps, les distances physiques (compte tenu de la répartition fixe géographique) génèrent des distances socio-culturelles qui limitent la communication externe et favorisent l'échange interne du groupe ». Et par extension, cette distance favorise la cohésion du groupe : l'isolement peut devenir une condition nécessaire à l'existence de ce groupe. La ségrégation géographique est, à la fois, un processus de division et de regroupement. Les immigrants se regroupent donc selon leur culture pour se protéger car ils subissent une discrimination, des préjugés culturels et sociaux. Le découpage de l'espace en aires ethniques a pour fonction d'adapter les immigrants et leurs générations suivantes à la société d'accueil. Ainsi, au niveau géographique, le parcours des immigrants semble suivre celui qui se déroule au niveau social, c'est-à-dire un accroissement progressif du milieu où ils évoluent : les nouveaux venus s'installeraient dans des aires ethniquement marquées, puis dans un habitat cosmopolite sans distinction ethnique particulière au fur et à mesure qu'ils s'assimilent à la culture autochtone et acquièrent une plus grande mobilité sociale et qu'ils subissent une moins grande discrimination (Lavigne 1987 : 50).

- le marché du travail⁴⁸
 - le plurilinguisme à Montréal
 - le système d'enseignement dans le pays d'origine
- Nous allons détailler certains de ces facteurs :
- l'inclusion dans les réseaux sociaux (4.1)
 - la gestion politique de l'immigration à Montréal (4.2)
 - le rôle des communautés d'origine (4.3)
 - la vitalité ethnolinguistique de la communauté d'accueil (4.4)

2.3.1 Réseaux sociaux

Pour le gouvernement du Québec, l'intégration linguistique dépend beaucoup de « la qualité des relations interpersonnelles de l'immigrant ou de ses enfants avec des membres de la société d'accueil » (Québec MCCI 1990a : 47).

Le document de réflexion sur l'intégration de 1990 détermine 3 facteurs de francisation (Québec MCCI 1990b : 7) : la motivation à apprendre la langue, le désir et la possibilité de la pratiquer dans la vie quotidienne. Il est dit que « la motivation est quasi « naturelle » car la langue est déterminante dans la société d'accueil, elle est nécessaire au processus d'intégration socio-économique et à la mobilité sociale [...] les interactions quotidiennes au sein de la société d'accueil et de ses institutions créent un effet de bain linguistique ou d'immersion qui contribue largement à l'acquisition et à la maîtrise de la langue d'accueil » (ibid. : 7). Nous pouvons objecter qu'à Montréal, le paysage linguistique permet de vivre dans sa langue d'origine ou en anglais. Concernant les cours de francisation, « la maîtrise de la langue est rarement acquise dans la formation initiale, il faut généralement plusieurs années. La variété des facteurs, des besoins linguistiques de certaines clientèles de seconde génération sont très similaires à ceux des nouveaux

⁴⁸ L'intégration économique influence l'intégration linguistique et dépend du type d'emploi trouvé (nombre et intensité des interactions communicatives, langue prédominante (anglais, français, langue communautaire)). Nous avons vu, dans le Plan d'action de 2004 pour l'intégration au Québec que l'intégration socio-économique est un des éléments les plus importants de l'intégration générale. L'intégration professionnelle dépend des acquis de l'immigrant (formation professionnelle, niveau d'études, expérience) et de la structure de la société d'accueil (Québec MCCI 1990a : 45 repris en 2004). Cela présuppose que la structure économique et les besoins en emplois de la société québécoise correspondent aux qualifications des immigrants arrivant au Québec.

arrivants » (ibid : 7), ce qui sous-entend que, par exemple dans des quartiers à forte densité ethnique, les contacts avec des Francophones peuvent être très rares.

L'environnement linguistique détermine la possibilité d'utiliser telle ou telle langue, en terme de fréquence, d'objectifs de communication et d'enjeux interpersonnels. Pour analyser l'environnement linguistique des témoins, nous utiliserons la notion de réseau social.

Un réseau social est un ensemble, plus ou moins important, de personnes reliées par « des liens sociaux, selon différentes régularités structurelles » (Juillard 1997 : 252). Dans la notion de réseau social, les relations sociales sont étudiées en termes de nœuds et de liens. Les nœuds sont les acteurs sociaux dans le réseau⁴⁹. Les liens sont les relations entre les acteurs. Des types de rencontres se produisent plus fréquemment entre certains acteurs plutôt qu'avec d'autres, ainsi un ensemble d'individus s'associent pour participer à une expérience interactive (Gumperz 1989 : 38). L'étude de ces liens permet de mettre en exergue le fait que « les comportements des individus sont liés aux structures dans lesquelles ils s'insèrent » (Degenne, Forsé 1994 : 5). Par exemple, un immigrant inséré dans des structures où la langue de communication est le français, aura plus d'occasions de parler français.

Ainsi, la structure d'un réseau social se caractérise par les interactions qui s'y déroulent. Ces interactions sont étudiées grâce à des critères interactionnels et à des critères structurels, qui, la plupart du temps, sont liés.

Les critères interactionnels sont :

- le degré de multiplicité : les membres d'un réseau ont un certain nombre de rôles sociaux qu'ils activent selon la situation de communication et leurs interlocuteurs. Plus les relations entre les acteurs sociaux seront nombreuses, plus les informations transmises dans les interactions pourront être denses.
- le contenu transactionnel : quel est l'enjeu de l'interaction ?
- la réciprocité ou l'asymétrie entre les rôles des acteurs sociaux en présence
- la fréquence et la durée des interactions

⁴⁹ L'analyse d'un réseau social repose non sur l'individu mais sur l'entité sociale qu'il représente, aux différents rôles sociaux qu'ils jouent, qui sont liés aux diverses positions qu'il assume au sein des différents réseaux sociaux dont il fait partie.

Les critères structuraux des réseaux sociaux sont :

- la taille du réseau, définie par les contacts directs et indirects que l'individu entretient avec les autres membres du réseau (un immigrant peut avoir un réseau très vaste, si sa communauté d'origine est importante dans le pays d'accueil mais n'avoir que des contacts indirects avec eux)
- la densité du réseau : est-ce que les acteurs sociaux de ce réseau ont des relations suivies et fréquentes ? Dans les réseaux ouverts, les liens entre les acteurs sont faibles. Dans les réseaux fermés, ils sont serrés.
- la centralité ou la marginalité de l'individu au sein d'un réseau est un indicateur d'une source de pouvoir (positions sociales nombreuses et/ou valorisées) ou de son absence.

La constitution d'un réseau varie en fonction de l'environnement linguistique, de la répartition spatiale et des caractéristiques personnelles des individus. Un individu qui s'identifie à plusieurs catégories sociales ou de groupes aura une identité sociale composite.

Les domaines d'interaction linguistique qui se définissent par la situation de communication et la relation entre les individus présupposent l'usage d'une langue commune et comportent des enjeux interactionnels différents. Ces domaines se divisent en différentes sphères :

- privée (Relations familiales et intimes : famille, amis)
- semi-privée (Relations avec les voisins, les propriétaires, les instituteurs des enfants, les autres parents d'élève...)
- semi-publique (Relations formelles et fonctionnelles mais régulières : travail, lieu de scolarisation)
- publique (Relations formelles et fonctionnelles lointaines : interactions dans la rue, échanges commerciaux, services administratifs...)

Ainsi, certaines relations sont définies comme :

- ancrées : « telles que chaque extrême (*locuteur*) identifie l'autre personnellement, sait [...] qu'ils ont établi un canevas de connaissances mutuelles qui retient, organise et applique leur expérience réciproque »
- anonymes : « qui traduisent la façon typique dont se traitent deux individus qui se connaissent uniquement sur la base de leur identité sociale perçue dans l'instant » (Goffman 1973 : 182).

Le degré de réussite de l'intégration linguistique dépend du nombre de relations entretenues dans ces deux catégories. L'intégration linguistique, telle que définie par les politiques québécoises, est réussie si les relations anonymes se déroulent en français mais pour les immigrants, leur intégration linguistique et sociale est réussie s'ils arrivent à tisser des relations ancrées avec des Québécois francophones. Nous allons voir dans notre étude à quels réseaux sociaux appartiennent les témoins une fois installés à Montréal.

Pour étudier l'intégration linguistique, il faut déterminer quelle langue (ou variété de langue) est utilisée dans les différentes sphères auxquelles appartient l'individu (Lachapelle 1994). On saura alors quel degré de maîtrise de la langue il devra acquérir pour répondre aux exigences communicatives de différentes situations d'interaction. Ainsi, plus un individu appartient à un grand nombre de réseaux sociaux aux structures denses et composés de francophones, plus son intégration linguistique est facilitée.

2.3.2 Le rôle des communautés d'origine

La communauté d'origine joue un rôle important dans l'intégration linguistique des individus. Le rôle des communautés dans l'intégration des individus immigrants est pris en compte par les politiques québécoises. Depuis 2004, les organismes communautaires sont présentés comme des médiums clés : ils ont « un rôle d'accompagnant tout au long des démarches d'intégration économique, sociale, linguistique et culturelle et contribuent à l'adaptation au marché du travail québécois pour faciliter [l'] intégration » (Québec MRCI 2004 : 34).

Gaillard (1997 : 120, 129) rappelle que les chercheurs de l'École de Chicago avaient déjà souligné le rôle des institutions communautaires pour maintenir la cohérence et la continuité de la vie des individus dans un contexte social nouveau. Ces organismes

facilitent la survie et l'adaptation du groupe. Les groupes communautaires servent de référence aux nouveaux arrivants pour qu'ils ne soient pas exclus ou culturellement perdus. Ils représentent une passerelle entre une culture initiale et celle de la société d'accueil⁵⁰. Ils concourent au maintien de la cohérence et à la continuité de la vie des individus dans un contexte social nouveau. L'inclusion dans des réseaux sociaux à majorité communautaire permet de renforcer la solidarité du groupe d'origine pour faire face au stress engendré par la migration. Toutefois, l'isolement social et spatial d'une communauté renforce les points d'appui des préjugés, basés sur un manque de connaissances et de contacts intercommunautaires. De cette situation naissent différentes formes de discrimination des autres communautés et de la communauté dominante vis-à-vis de la communauté isolée.

2.3.3 Gestion politique de l'immigration

Nous avons déjà vu que le mode de gestion politique de l'immigration joue un rôle important dans l'intégration des immigrants. Par exemple, le fait que le Québec mette en place des cours de francisation accessibles à un grand nombre d'immigrants fait partie des mesures favorisant l'intégration linguistique. En 1990 et 2004, le MCCI a modifié les critères d'admissibilité aux cours de francisation permettant de toucher une clientèle plus importante⁵¹.

Pour que l'intégration soit réussie, le Québec demande à la société civile québécoise de faire preuve d'ouverture. Les immigrants doivent avoir l'impression que les frontières intergroupes sont perméables. Si ces frontières paraissent infranchissables, la mobilité des individus est empêchée et le sentiment d'identification à l'endogroupe s'en trouve renforcé. C'est pourquoi l'intégration et le développement du sentiment d'appartenance sont possibles dans une société explicitement multiculturelle, qui accepte et valorise ses différentes composantes (Berry 1997 : 11 in Ogay 2001 : 193).

⁵⁰ Gallissot (2000 : 55) explique la différence entre communauté et société : la communauté est la référence organique d'appartenance comme membre d'une collectivité alors que la société suggère une participation contractuelle. La société peut être anonyme alors que la communauté a une identité et donc est chargée d'affectivité. La communauté caractérise l'endogroupe.

⁵¹ En revanche, dans le même temps, le Gouvernement du Québec a baissé la compensation financière pour suivre les cours, ce qui oblige la partie de la population la plus pauvre à s'intégrer directement sur le marché du travail.

2.3.4 Vitalité ethnolinguistique du groupe d'accueil

L'identification à l'exogroupe (la communauté d'accueil) est un des critères d'intégration linguistique aussi bien au niveau de la sphère privée que de la sphère publique. Nous posons que l'intégration commence par la motivation à établir des relations interpersonnelles avec les membres de l'exogroupe et ainsi développer une compétence linguistique dans la langue de groupe.

La « théorie de l'identité ethnolinguistique », élaborée au Canada par Giles et Johnson (1987), établit le lien entre l'utilisation d'un code linguistique et l'identification à un groupe ethnolinguistique. Par quels processus, et pourquoi le fait de parler une langue permet, entraîne ou influence le processus d'identification d'un individu au groupe qui parle cette langue ? Il s'agit bien ici d'identification dans le but de développer un sentiment d'appartenance, et non pas de « bilinguisme utilitaire » : « la façon dont on s'exprime, le choix d'un code plutôt qu'un autre, servent à témoigner de l'appartenance à un groupe, à se rapprocher ou, au contraire, à se distancer de ses partenaires d'interaction. En choisissant ou non de s'exprimer dans la langue du pays d'accueil [...], le migrant exprime sa relation et son identification à la société d'accueil, respectivement à son groupe d'origine » (Ogay 2001). Giles explique l'ambiguïté à laquelle l'individu immigrant est confronté : pour s'intégrer, il doit adopter le code linguistique de la communauté d'accueil mais en même temps, il peut se trouver en conflit de légitimité avec son groupe d'appartenance. La différence entre assimilation et intégration est construite sur cette ambiguïté. Comment garder des références à sa culture d'origine tout en s'intégrant à la culture d'accueil ? Cette situation se complexifie dans un contexte multilingue institué, comme à Montréal où l'affiliation à la communauté francophone n'est pas automatique.

Selon la « théorie de l'identité ethnolinguistique », un des paramètres qui favorise l'intégration linguistique à un des groupes en présence est la vitalité ethnolinguistique de ce groupe (Ogay 2001 : 223). La vitalité ethnolinguistique d'un groupe est déterminée par :

- son statut (prestige économique, politique, social)
- son poids démographique (le nombre de ses membres, leur répartition géographique, ...)

- le support institutionnel dont il bénéficie (si des actions politiques sont menées pour le préserver, le valoriser, si sa langue est utilisée dans les médias, dans l'enseignement...)
- le statut social et économique de ses membres

Ces facteurs permettent à une communauté ethnolinguistique d'exister en tant qu'entité collective distincte dans un contexte où se trouvent plusieurs groupes. Plus un groupe a un indice élevé dans ces quatre catégories, plus il est en mesure de survivre collectivement comme une communauté linguistique distincte dans son contexte multilingue (Pagé 2005 : 201)⁵².

Ainsi, pour encourager les immigrants à se diriger vers le français et donc vers le groupe francophone, la société d'accueil francophone doit faire preuve de sa vitalité : « l'intégration linguistique repose sur la fierté à l'égard de leur langue et l'ouverture à l'altérité et dont sauront faire montre les Québécois francophones » (Québec MCCI 1990a : 47).

Nous avons vu que toutes les actions politiques menées par le Québec ces 30 dernières années visent et parviennent à développer la vitalité ethnolinguistique du groupe francophone (augmentation du nombre de locuteurs du français et des fonctions qui lui sont imparties, par exemple) et faire en sorte que ces mesures atteignent les objectifs fixés.

2.4 Conclusion

« L'étalon de mesure pour l'intégration linguistique et résidentielle est le groupe (ou la communauté) francophone ou anglophone. Que ce soit à la maison, au travail, avec les amis, dans la consommation des médias ou le choix du quartier, la question fondamentale reste toujours la même, à savoir « laquelle des deux langues dominant » et quels sont les

⁵² Dans son recensement des données sur la francisation des immigrants, Pagé (2005 : 217) traite de la perception de la vitalité ethnolinguistique du Québec francophone. La perception subjective est la perception que les autres groupes se font de la vitalité ethnolinguistique d'un groupe donné. L'objectif des campagnes de promotion du français doit amener les immigrants à penser que parler français au Québec est « utile, profitable et agréable ». Ainsi, la « vitalité subjective » est élevée quand la personne perçoit que la société francophone lui offre en tant qu'individu l'occasion de vivre en français la totalité de ses « expériences ethnolinguistiques » : c'est-à-dire pouvoir utiliser le français dans les interactions dans la sphère privée et publique, dans la consommation des biens donnés par les organismes publics et privés (établissement d'enseignement, culture, gouvernement, magasins, milieux d'affaires, médias...).

facteurs qui facilitent ou entravent l'adoption de l'une ou de l'autre langue. [...] L'adoption du français constitue la norme de la réussite » (Piché et Bélanger 1995 : 11). Ainsi, l'intégration linguistique réussie au Québec est une intégration qui se passe en français exclusivement.

L'évaluation de l'intégration linguistique réussie relèverait donc davantage de critères politiques que scientifiques (une intégration linguistique réussie pourrait être une situation où les immigrants ne restent pas en marge de la société d'installation, qu'importe s'ils s'intègrent dans l'une ou l'autre des communautés dominantes à Montréal). Les chiffres qui montrent la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone et les taux de transfert linguistique vers le français sont, en fait, des résultats qui traduisent le degré de réussite des actions politiques dirigeant les immigrants vers la communauté francophone. L'intégration linguistique est une notion, pour l'instant, principalement réservée aux démographes ou aux économistes qui ne disent rien de l'impact de parler une langue sur le développement du sentiment d'appartenance. Il n'y a pas « de mesures sûres pour déterminer l'assimilation linguistique quant au comportement, à l'aptitude, à la préférence linguistique personnelle. Mais le transfert linguistique au foyer est un bon indicateur de chacune de ces dimensions distinctes de l'assimilation individuelle » (Castonguay 1994 : 81). L'intégration linguistique, concernant le ressenti des immigrants, est donc difficilement mesurable.

Pour notre part, nous posons que l'intégration linguistique n'a pas forcément de corrélation avec l'intégration sociale : un individu peut avoir un travail, une compétence en français qui lui permette de répondre à tous ses besoins langagiers et être exclu de réseaux sociaux denses. Cependant l'élément linguistique est indissociable de l'intégration sociale : sans le français, il est impossible d'entretenir des contacts avec les membres de la communauté d'installation. L'intégration sociale se mesure par la densité des réseaux sociaux auxquels l'individu appartient. Si une partie de ces réseaux fonctionnent en français et que l'individu y tient un rôle lui permettant d'avoir des interactions à fort niveau communicatif et répétées avec des locuteurs francophones, on peut conclure que l'intégration linguistique au groupe francophone est en voie d'être effective.

La présentation des concepts nous permettant de comprendre les processus d'intégration et plus précisément d'intégration linguistique, nous amène à nous tourner maintenant vers les notions relatives à l'appropriation du français par les immigrants dans le contexte québécois. Ce chapitre est sous-tendu par deux questions principales : Quelle langue enseigner et quelle langue apprendre ? Dans la première partie, nous poserons le problème de la norme linguistique au Québec. Nous ferons une mise au point théorique sur les différents champs que recouvre le concept de norme, en rappelant principalement les distinctions entre norme endogène et exogène. Etant donné que notre étude se situe dans le contexte du FLS, nous insisterons sur le rapport entre norme grammaticale et norme d'usage. L'usage de la langue sera l'objet de la seconde partie au cours de laquelle nous discuterons de la notion de compétence linguistique qui regroupe la compétence structurelle et de communication. Nous rappellerons quelles composantes entrent en jeu pour qu'une interaction soit considérée comme adéquate et réussie et, ainsi, qu'elle puisse permettre aux immigrants-apprenants de s'inscrire dans les processus d'intégration linguistique et sociale décrits précédemment.

3 Quelle langue enseigner ? Le problème de la norme

Sans remonter aux origines et à la formation du français québécois, nous comprenons que la langue française du Québec a évolué en fonction des besoins langagiers des utilisateurs confrontés à un environnement particulier et donc, comme toutes les communautés linguistiques, les Québécois francophones ont développé et utilisé des moyens linguistiques utiles pour faire face aux situations vécues. C'est pour cette raison que la communauté francophone du Québec parle une langue qui se distingue du français parlé en France, ou dans les autres pays de la francophonie. Cette langue d'usage subit

également les influences des autres langues en présence. Il en résulte des phénomènes d'interlangue, d'interférence et enfin de variation linguistique.

Le français du Québec tire ses principales origines du français de France. Ce dernier tient, le plus souvent, le rôle de norme centrale. Une des représentations principales des Québécois et des nouveaux arrivants au Québec est, encore, que seule cette norme centrale est valable. Un des enjeux des politiques linguistiques du Québec est de faire changer de point de vue les locuteurs francophones du Québec. Leurs pratiques langagières (la langue utilisée) ne sont pas une version déformée du français de France mais constituent une de ses variantes. Ainsi, ce n'est pas parce que les Québécois sont incapables de parler le français de France qu'ils parlent un français différent, c'est parce qu'ils utilisent un français qui a des particularités linguistiques qui sont une part de leur identité linguistique et culturelle. Ces particularités linguistiques résultent d'innovations ou font partie d'un usage qui s'est imposé par rapport à un autre. Le fait de parler le français québécois n'est pas une solution au rabais, une langue utilisée par impossibilité de rejoindre la norme de France. Les Québécois parlent cette variété de français parce qu'elle s'inscrit légitimement dans la culture et l'identité de la communauté francophone du Québec (Moreau 2000 : 137).

3.1 Entre aménagement linguistique et aménagement de la langue

Il y a un parallèle entre l'évolution de la politique linguistique québécoise et celle de la langue, ainsi « la montée du sentiment nationaliste » est associée à « la reconnaissance d'une langue de qualité dont la coloration régionaliste va de pair avec un grand désir d'authenticité » (Dugas 1983 : 626). La communauté québécoise se définit en termes de société distincte au sein du Canada. Une des manières de justifier cette différence est de prouver qu'elle possède une langue propre (le français du Québec), qui peut couvrir les besoins de communication quotidiens. Si le Québec a su maintenir son identité francophone et obtenir un statut officiel pour le français, les travaux concernant la langue québécoise, en tant que matière linguistique, n'ont pas suivi à la même vitesse (Martel, Cajolet-Laganière 1996 : 13, Cajolet-Laganière, Martel 1995 : 15), même si C. Laurin⁵³ mentionnait déjà ce problème en 1977 : « pour franciser le Québec, il sera nécessaire de franciser les

⁵³ Camille Laurin : Ministre d'État au développement culturel et parrain de la Charte de la langue française, de mars à octobre 1977

francophones, c'est-à-dire d'améliorer la qualité de leur langue de façon à ce qu'ils puissent l'utiliser dans toutes les circonstances ». Si C. Laurin parle d'« améliorer la qualité » du français, on peut penser qu'il s'agit plus de déterminer les usages et surtout la norme du français utilisé au Québec.

Il faut désormais passer de l'aménagement linguistique (voir partie « contexte ») à l'aménagement de la langue. Cette normativisation regroupe les actions politiques menées sur la forme de la langue. Pour que ces actions sur la langue opèrent un véritable changement, concernant, par exemple, la représentation de ce qu'est « le bon usage », elles doivent reposer sur un consensus social, sur la norme d'usage (voir terminologie plus loin) car si on peut imposer une langue (par des mesures incitant à la francisation), on ne peut pas imposer des représentations sur la langue.

La normativisation (ou standardisation) est un processus rationnel d'imposition d'une variété stabilisée et « grammatisée » (variété écrite et décrite) sur un territoire donné, unifié par des institutions, entre autres, culturelles et linguistiques (Baggioni 1994 : 28). Elle a pour objectif de rendre la langue plus efficace dans la communication à grande échelle, d'assurer l'intercompréhension entre les individus de tranches d'âge, de classes sociales et d'origines géographiques différentes.

Nous sommes face à des processus interreliés⁵⁴ : lorsqu'une instance politique entame un processus de normativisation, cela débouche sur la normalisation accrue de la langue concernée (Halaoui 2002). Mais nous venons de voir que généralement la normativisation s'appuie, si le processus veut être perçu comme légitime, sur la norme d'usage en pratique dans une société. La normalisation d'une langue est en rapport avec le concept de « fonction » impartie aux langues : c'est l'extension des fonctions sociales d'une langue. C'est un processus par lequel une certaine variété (régionale, sociale ou autre) s'impose comme modèle à suivre, comme la variété qui a la plus grande fréquence d'emploi (voir la définition de « norme d'usage » un peu plus loin) et sur laquelle les autres pratiques tendent à se régler. La normativisation vient légitimer la normalisation d'une variété de la langue. La distinction principale à faire dans ces deux processus (normalisation et normativisation) est le caractère spontané de la normalisation et l'aspect volontaire et rationnel de la normativisation des échanges langagiers par et au moyen d'une variété fixée et stabilisée définie et imposée par des instances politiques (voir Fishman

⁵⁴ Nous reviendrons sur ces notions en 2.3.2.3

1970 in Baggioni 1994 : 28). Pour qu'il y ait normalisation du français québécois, Martel et Cajole-Laganière (1996 : 15) rappellent que le Québec doit se doter « d'instruments » de description et de promotion du français québécois, c'est-à-dire disposer d'ouvrages de référence (manuels, dictionnaires, grammaires, ouvrages sur la prononciation), pour que le public puisse faire un choix éclairé entre les registres de langue et les contextes d'utilisation et ainsi acquérir une légitimité linguistique.

Les principaux enjeux et objectifs d'un processus de normativisation sont que le français québécois devienne la norme prescriptive à laquelle les Québécois et les immigrants-apprenants se réfèrent. La qualité unificatrice de la norme à suivre ne peut qu'être utile au Québec qui cherche ardemment à faire converger les langues et les cultures vers le français. Pour que le français québécois soit la norme prescriptive de la province, il doit regrouper des critères internes (légitimisation de la langue par des dictionnaires et grammaires) et des critères externes (issus d'un processus de normalisation). D'une manière générale, on peut penser que les formes valorisées sont celles qui ont une plus grande fréquence d'emploi dans un groupe socialement valorisé. Le fait que le français québécois réponde à ces critères dépend du dynamisme de la communauté ethnolinguistique francophone du Québec et des représentations favorables à son sujet, concernant l'économie, la langue, l'ouverture d'esprit, le pouvoir d'achat, la présence sur la scène internationale.

3.2 Une norme/des normes/quelles normes ?

3.2.1 Pourquoi l'établissement d'une norme ?

Chaque énoncé, chaque produit langagier, lorsqu'il est inclus dans un discours, est soumis à une évaluation, de la part des intervenants actifs ou passifs de l'acte d'énonciation (de communication). Selon Bourgain s'inspirant de Bourdieu (1982), « il n'y a pas de production (ou de réception) d'un message verbal qui ne suppose la mise en œuvre d'un outillage de critères, supposé/vécu comme consensuel, définissant à tout le moins l'acceptabilité de ce message en même temps que son « prix » sur le « marché » des produits langagiers » (Bourgain 1990 : 82). Pour faire cette évaluation, les locuteurs se réfèrent, généralement, à une norme (le plus souvent dans les communications endolingues, en tout cas) largement partagée par tous. C'est aussi que le concept de norme tient une place prépondérante dans les débats sociolinguistiques actuels.

3.2.2 Norme(s) : Définitions

Toute norme linguistique concerne la langue. La langue est perçue soit en tant que matériau, soit en tant qu'outil de communication. La désignation par les termes « norme linguistique » ne paraît pas assez précise. Après avoir appréhendé les différentes terminologies concernant cette notion, nous allons établir une terminologie qui correspond à notre étude.

Dans son usage habituel, le terme « **norme** » désigne « une variété de langue qui, à un moment donné, s'impose et est imposée par tout un appareil prescriptif comme la langue de référence à laquelle doivent se mesurer tous les comportements. [...] Il s'agit donc d'un code normalisé de règles impératives définissant le bon et le mauvais en matière de prononciation, de grammaire et d'orthographe et de style » (Aleong 1983 : 260). Dans cette définition, Aleong souligne la dimension prescriptive de la norme (« règles impératives définissant le bon et le mauvais »), le processus de normativisation qui a conduit à ériger une certaine variété de langue en la norme à suivre (« est imposée par tout un appareil prescriptif »), cette variété devient alors celle la plus utilisée (« code normalisé »). Cette définition désigne ce que nous considérons comme la **norme standard**.

En revanche, Bourgain présente la norme par rapport à l'usage que les locuteurs font de la langue. Elle insiste donc sur le processus de normalisation qui conduit à définir une norme car, selon elle, la norme est « l'ensemble des formes linguistiques donnant lieu dans une société donnée à la plus grande fréquence d'emploi » (Bourgain 1990 : 82). C'est ce que nous appellerons la **norme d'usage** qui repose donc sur des critères quantitatifs (« la plus grande fréquence d'emploi »).

Ces formes linguistiques sont le plus souvent produites en conformité avec un ensemble de règles. Ces règles peuvent être de nature linguistique : « elles renvoient alors à une construction théorique des propriétés structurelles de la langue, en principe validées par l'observation de faits langagiers » (Bourgain 1990 : 82). La **norme grammaticale ou norme standard** est basée sur les règles que l'on trouve dans les grammaires.

Ces règles peuvent également être de nature socioculturelle. Une norme impose une prescription déterminée par des règles linguistiques objectives et sociales changeantes selon le groupe social qui les a érigées. Ce sont les **normes d'usage sociales** (le pluriel est utilisé

ici, car cette norme varie généralement en fonction de chaque groupe social et/ou ethnique qui utilise la variété de langue en question). Une norme d'usage sociale est à la fois une norme d'usage car elle regroupe les formes linguistiques qui ont la plus grande fréquence d'emploi et une norme sociale car elle correspond à la pratique et est définie par un groupe social déterminé.

Lorsqu'une norme d'usage sociale est formulée par référence aux usages (réels ou supposés) de la langue des groupes sociaux dits « dominants », les « élites », elle est appelée « **la norme d'usage socialement valorisée** ».

La notion de norme recouvre donc :

- des régularités observables dans les habitudes partagées de la communauté linguistique désignée aussi bien linguistiques que culturo-langagières (voir la définition de « norme d'usage » ci-dessus)
- une dimension prescriptive au niveau linguistique (norme grammaticale)
- une dimension prescriptive linguistique socio-culturelle, que l'on désignera par « normativité » (voir la définition de « normes d'usage sociales » ci-dessus)

La dimension prescriptive s'applique aussi bien au niveau linguistique que social : la prescription est donc intrinsèque à la notion de norme.

Swiggers (2002) reprend les différentes orientations sémantiques possibles quand on parle de norme : il peut s'agir d'une norme linguistique objective et descriptive, d'une norme sociale prescriptive et d'une norme-étalon, utilisée pour mesurer les écarts.

La norme linguistique, pour Swiggers, est décrite d'après les observations objectives de l'objet langue. C'est ce qui est régulier, commun et courant dans la structure ou le système de la langue (Swiggers 2002 : 19). Mais l'auteur semble ici ne pas différencier deux normes (grammaticale et d'usage). Ainsi, si l'on reprend ce que l'on a dit sur l'interrelation entre les processus de normalisation (en rapport avec la norme d'usage) et de normativisation (en rapport avec la norme grammaticale), on sait que la norme grammaticale repose en grande partie sur les structures le plus fréquemment employées dans le discours.

Martel et Cajolet-Laganière (1996 : 73) parlent de « normes linguistiques » expliquant qu'il y a autant de normes linguistiques que de groupes et de sous-groupes dans

une société donnée. Nous préférons parler de « normes d'usage sociales » étant donné que ces normes reposent davantage sur l'utilisation (l'usage) que font les locuteurs, appartenant à des groupes différents, d'une langue dans une situation de communication donnée et définie par des critères interactionnels.

Certains auteurs tiennent compte des fonctions sociales dans leur définition de la norme linguistique. Il ne s'agit donc plus de l'étude de la langue en tant que système mais en tant qu'outil de communication. Ainsi, Aleong donne la définition suivante de la norme linguistique : c'est le « produit d'une hiérarchisation des multiples formes variantes possibles selon une échelle de valeurs portant sur la « convenabilité » d'une forme linguistique par rapport aux exigences de l'interaction linguistique » (Aleong 1983 : 260). La norme linguistique est ici inscrite dans l'énonciation et elle est ce que nous avons appelé « les normes d'usage sociales ».

Nous appellerons « norme d'usage socialement valorisée », la norme présentée comme le modèle linguistique idéal. Cette norme se base donc sur des représentations. Elle est « sociale » car elle repose sur des données subjectives. Ce serait la norme des « structures et des formes prestigieuses » ou identifiées comme étant la compétence maximale dans la maîtrise du registre soutenu de la langue. La norme d'usage et la norme grammaticale, contrairement aux normes d'usage sociales, sont déterminées à partir de données objectives : dans le premier cas, il s'agit de la fréquence des formes dans la langue, comme instrument de communication et dans le deuxième cas, il s'agit de l'étude de la syntaxe, du fonctionnement du matériau langue.

La norme d'usage socialement valorisée est celle que les locuteurs vont essayer d'employer dans les situations plutôt formelles. Elle est valorisée par l'ensemble des groupes sociaux car elle traduirait, grâce à la connaissance et à l'utilisation correcte de certaines structures et vocabulaire, un statut social ou socio-professionnel élevé. Comme toutes les normes, elle est prescriptive et est présente dans l'enseignement (respect des règles grammaticales, correction des énoncés, fautes, niveau de langue, etc). Elle est définie par les exigences de la collectivité en matière de « bon usage » et sanctionnée par la reconnaissance négative ou positive du locuteur. Elle hiérarchise les usages réels et, de ce fait, exerce une « pression sociale » importante (Swiggers 2002 : 20, Martel, Cajolet-Laganière 1996 : 73). La maîtrise de la « norme d'usage socialement valorisée » suppose la maîtrise de la norme grammaticale et est presque indépendante des contextes de

communication, tant ces formes relevant du « bon usage » sont inscrites ou au moins identifiables dans la conscience linguistique de la plupart des locuteurs. Cette norme n'est que d'origine sociale : la valeur qui lui est accordée n'est pas génétique (intrinsèque aux formes concernées), elle n'est pas basée sur un sociolecte stable et homogène. La non-maîtrise de cette norme par les locuteurs entraîne une dévalorisation sociale (personnes déscolarisées ou peu scolarisées, etc).

Les individus sont, généralement, conscients du code linguistique qui leur permettra de réussir leur intégration sociale. La norme d'usage peut être considérée comme propre à un individu (cela concerne alors l'usage effectif de son interlangue). Ainsi, la conscience linguistique est la conscience qu'ont les locuteurs du décalage entre leur norme d'usage individuelle et leur représentation de ce qu'est la norme d'usage de la communauté linguistique. Si ce décalage est considéré comme important et/ou stigmatisant, les individus sont en situation d'insécurité linguistique. La volonté d'intégration conduit les individus à tenter d'adopter le code perçu comme le plus partagé. Mais tenter de se conformer à ces représentations ne conduit pas toujours à l'adoption effective des normes d'usage sociales : les phénomènes d'hyper ou d'hypo-correction sont les révélateurs de cet écart.

3.2.3 Distinction entre normes implicites et normes explicites

Les normes ne couvrent pas les mêmes domaines d'influence et ne sont pas perçues et imposées de la même façon.

Il y a deux types de normes. Pour Aleong⁵⁵, une norme explicite s'applique à une langue qui a été codifiée, normativisée. Elle est socialement dominante car elle est présentée comme un idéal à respecter. La norme grammaticale est donc une norme explicite. Les normes implicites sont les usages concrets par lesquels l'individu décrit, évoque, se représente dans la société immédiate (Aleong 1983 : 261). On remarque que « normes implicites » est au pluriel : on peut penser qu'il y a autant de normes implicites que de groupes sociaux et culturels dans une communauté linguistique donnée. Les normes d'usage sociales (dont la norme d'usage socialement valorisée fait partie) sont donc des normes implicites.

⁵⁵ Nous notons que pour Lara (1983 : 573), ces termes désignent les concepts inverses.

Nous garderons cette terminologie, qui est largement en usage chez les sociolinguistes (comme Manessy), car, en tenant compte des précédentes définitions de la norme et de notre terrain de recherche, il nous a semblé logique que la langue, qui sert de référence au « bon usage » (en terme linguistique), soit considérée comme la norme explicite. Ainsi, une norme explicite a une visée évaluative des productions, elle est codifiée et exposée dans des grammaires et elle est diffusée et imposée comme référence légitime dans les instances scolaires, politiques, etc (Aleong 1983 : 269). Les normes d'usage sociales, si elles sont codifiées par les conventions sociales, ne le sont pas par écrit et peuvent varier plus facilement car elles dépendent de la situation de communication. Elles reposent généralement sur des conventions acquises au cours de la socialisation des individus, comme une règle tacite de savoir-être et savoir-dire tacite au sein d'une communauté. De plus, la notion de faute dans les normes implicites se réfère à l'intelligibilité du message en contexte ou à l'adéquation entre forme du message et aires de communication et non à la forme du message en tant que telle, comme c'est le cas pour la norme explicite (Aleong 1983 : 269). Nous retiendrons la terminologie « normes implicites » pour ce type de norme.

La maîtrise d'une norme implicite (au moins) et de la norme explicite est déterminante dans le fait de pouvoir remplir un rôle social valorisé. La maîtrise de ces deux composantes sert de moyen de distinction sociale⁵⁶ : utiliser de manière grammaticalement correcte et interactionnellement adéquate les formes linguistiques, est socialement valorisé.

Le plus souvent, ce qui est régulier, courant dans l'usage de la langue (norme implicite et normalisation) devient la norme explicite par un processus de normativisation que nous avons déjà évoqué. Lara explique que « la norme apparaît comme simple légitimité d'un usage et l'usage se présente comme une véritable norme » (Lara 1983 : 575). Mais on se rend compte que ce n'est pas toujours le cas ou, du moins, que ce processus de rapprochement se fait sur le long terme, comme par exemple par la définition et l'adoption de la norme du français québécois.

⁵⁶ Ces deux composantes sont une norme implicite qui correspond aux exigences de la situation de communication et la norme explicite qui désigne le bagage langagier en termes de ressources linguistiques.

► Lien entre norme grammaticale et normes d'usage sociales

Dans l'introduction de l'ouvrage consacré à la (les) norme(s) linguistique(s), Kasbarian (1994) explique le passage de la norme linguistique à la norme sociale (selon notre terminologie, entre norme grammaticale et normes d'usage sociales). Ce processus porte le nom de « genèse ». Ainsi, la genèse est le processus de production sociale de la norme. La norme grammaticale (« linguistique » pour Kasbarian) est ce qui détermine, oriente, guide l'activité langagière des locuteurs. Cette norme est à la fois un construit théorique (normativisation) et un processus social (normalisation). Ainsi, la normalisation d'une langue est le processus au cours duquel une « variété linguistique :

- acquiert une identité propre de par sa description, la stabilisation des formes et des usages prescrits par des règles, des instruments de légitimation (principe d'identité)
- entre en relation avec d'autres variétés, sous la forme de conflit de légitimité, de consistance interne, de concurrence des usages et des fonctionnalités (principe d'opposition)
- s'élabore (principe de totalité) dans la pluralité des niveaux linguistiques (corpus) et sociolinguistiques (status) » (Kasbarian 1994 : 13-14)

Les normes d'usage sociales sont les formes de la langue qui ont acquis une « légitimité » (Manessy parle de « normalité »). L'étude de la légitimité permet de décrire « dans quelle mesure, dans quelles conditions, un usage linguistique est considéré comme autorisé, conforme aux attentes » (Robillard 1994 : 74), c'est-à-dire que les formes linguistiques désignées sont acceptées dans une communauté linguistique, même si celles-ci s'opposent à la norme grammaticale. Ainsi, cette « légitimité » au caractère informel, implicite (voir normes implicites d'Aleng plus loin), désigne une langue par sa fonctionnalité sociolinguistique. Cette norme regroupe des éléments qui ont une valeur et une légitimité formelles suivant les règles grammaticales et aussi « tous les éléments qui ont pour les locuteurs une fonctionnalité, qu'ils servent avec une certaine régularité à la communication, à l'expression d'une expérience du monde ou à la production d'identité » (Kasbarian 1994 : 14). Ces éléments dont parlent Kasbarian et al. ne correspondent pas forcément aux règles de grammaire et donc à la norme grammaticale. La norme grammaticale (au sens de description objective de la structure de la langue) est prescriptive

(par exemple, « après que + indicatif »), mais la forme accompagnée par le subjonctif peut avoir une certaine légitimité dans la communauté linguistique concernée. La légitimité, en établissant une échelle d'acceptabilité des formes dans la communauté linguistique, permet d'établir des critères d'observation et d'évaluation du français de contact, par exemple, qui sont plus adaptés, alors que la norme grammaticale sanctionnerait toutes les structures qui ne sont pas conformes au schéma habituel.

Les normes d'usage sociales désigneraient donc les éléments linguistiques qui ont une fonctionnalité pour les locuteurs. Cette fonctionnalité se situe à plusieurs niveaux (Manessy 1994 : 56, Robillard 1994 : 85) :

- langagier : les éléments du discours servent à exprimer une expérience du monde (consécutive à une expérience sociale). Ils appartiennent au répertoire de la communauté linguistique,

- identitaire : ces formes permettent aux locuteurs de se définir et de s'identifier dans l'acte de communication. Ce niveau se réfère à l'utilisation individuelle des sources structurelles du répertoire linguistique des locuteurs.

Les normes d'usage sociales désignent ce « qu'il faut dire » avec « qui » dans « quelles circonstances ». Certaines normes d'usage sociales peuvent, en plus de répondre à des règles sociolinguistiques interactionnelles, servir à la reconnaissance identitaire entre locuteurs. Dans cette optique, l'utilisation de certains éléments langagiers peut avoir une fonction cryptique ou fédératrice. Maîtriser certaines normes d'usage sociales permet de montrer une appartenance à une communauté linguistique particulière, dominée et/ou minoritaire. Cette norme peut être appelée « norme d'usage à visée identitaire ».

Comment considérer les québécismes ? Nous allons voir que le Québec n'a pas encore pris position officiellement et scientifiquement quant au classement des québécismes. La difficulté réside, peut-être, dans le fait que les québécismes sont au carrefour de plusieurs normes expliquées ici. Ainsi, certains usages en vigueur au Québec ne correspondent pas à la norme grammaticale du français international⁵⁷. La norme grammaticale correspond plus spécialement à l'écrit alors que les québécismes relèvent plus de l'oral. En revanche, les québécismes appartiennent à la norme d'usage au Québec et

⁵⁷ Par exemple, l'ajout de la préposition « à » avant la locution « tous les jours ». Par exemple : « Les commandes seront livrées à tous les jours »

aux normes d'usage sociales. Ainsi, nous verrons un peu plus loin que la non-prise de position de la communauté scientifique quant au traitement des québécoisismes est révélatrice des questions autour de la norme utilisée et/ou reconnue au Québec.

3.3 Rapport entre la norme centrale et la norme périphérique dans la francophonie

3.3.1 Définition : Norme exogène et norme endogène

Lorsque l'on s'intéresse à la description des situations de contacts de langues et de multilinguisme dans la francophonie, on s'aperçoit que le « français du centre » (de Paris) s'oppose aux « français périphériques » (de Belgique, de Suisse, du Canada). Il apparaît donc que le concept de norme ne désigne pas uniquement la norme d'une langue (le français) mais de plusieurs variétés de français : « La norme idéale est un concept théorique, une abstraction qui recouvre une infinité de faits et qui permet de soutenir un édifice qui n'est jamais stable et monolithique » (Boulangier 1999 : 8).

Mais le concept de norme est nécessaire dans un projet d'aménagement linguistique car il permet d'isoler/identifier la norme exogène équivalente au français de France et aux normes endogènes provenant des zones périphériques de la francophonie (Martel 1999 : 124).

Ainsi, selon la définition de Manessy, une norme endogène est « l'usage auquel les locuteurs jugent normal de recourir dans des circonstances où la pression de la norme exogène est sinon supprimée, du moins suspendue [...]. Ce n'est pas un ensemble de règles ou de conventions explicites, ce qui impliquerait la reconnaissance au moins implicite d'une normativité, mais une normalité fondée sur le désir réciproque de communiquer, un accord implicite quant à l'adéquation des modes d'expression et un savoir culturel partagé. » (Manessy 1992 : 55). La notion de norme endogène est directement liée à la dualité des usages, des pratiques et des représentations présentes chez un locuteur plurilingue, confronté à plusieurs variétés d'une même langue.

Les notions de norme exogène et norme endogène dépendent de l'appartenance géolinguistique des locuteurs, selon qu'ils se situent dans la périphérie ou dans le centre : pour un Québécois, la norme exogène (français de France) sera perçue comme un

instrument de subordination, alors qu'un Français verra la norme exogène (français québécois) comme une norme venant de la périphérie et subordonnée à la sienne.

3.3.2 Le modèle pluricentrique

Concernant le problème de la détermination et de la diffusion de la norme endogène du Québec, il faut prendre en compte le fait que, pour beaucoup, dans la population civile et scientifique, la légitimation du standard local serait la porte ouverte à la détérioration de la qualité de la langue et renforcerait, de manière corollaire, l'insécurité linguistique vécue par les locuteurs. Ainsi, le travail de sensibilisation et d'information doit être axé sur le fait que la reconnaissance d'une norme locale ne signifie pas la légitimation de tous les particularismes, représentés comme appartenant à la langue populaire, en résumé de la langue « de la rue » (Moreau 2000 : 147). Ainsi, on peut comprendre la réticence d'une partie de la population concernant la reconnaissance de la langue standard québécoise, qui, pour certains, était la promotion des traits populaires, qui les déclassaient et les privaient de mobilité linguistique, sociale et économique.

Pöll (2001b) recense les différentes options possibles, au niveau institutionnel, concernant le traitement des différentes variétés d'une même langue sur un territoire :

- le modèle de « norme unique ». Cette option a couru jusque dans les années 60 dans les différents pays de la francophonie, justifiée par la volonté de maintenir la cohésion de l'espace francophone et éviter l'éclatement de la communauté linguistique. La norme à suivre était le « français international », en fait le « français hexagonal ».
- le modèle de « régionalisation de la norme ». Ce modèle est défendu, entre autres, par Robillard, qui propose que certaines variétés régionales ou locales puissent avoir le statut de norme sectorielle. Ces variétés, institutionnalisées, seraient utilisées dans certaines aires géographiques et thématiques. Une variété supra-locale serait également connue de tous pour répondre aux besoins langagiers dans les autres aires de communication. Mais, certains sociolinguistes critiquent cette option et y voient une source supplémentaire d'insécurité linguistique. Ainsi, les locuteurs de communauté périphérique devraient maîtriser, à la fois, la norme endogène légitimée et une norme supra-locale (le français hexagonal)

- le modèle pluricentrique : nous assistons à la demande de reconnaissance de variétés géographiques du français. L'hégémonie de la norme du français hexagonal est petit à petit remise en cause dans les pays de la francophonie. La diversification des normes est le propre d'une langue parlée dans plusieurs pays. Ainsi, le français est une langue pluricentrique (comme l'anglais, l'espagnol, etc) : chaque communauté linguistique, avec un référent géographique précis, constitue un centre, ce qui conférerait une légitimité à ses pratiques linguistiques. Les normes du français proviennent des différents centres de la francophonie. Une langue pluricentrique est donc une langue aux multiples variétés, dont chacune vise à être standardisée et émanent de communautés linguistiques établies. Un centre normatif est un « groupe de locuteurs ayant en commun certaines variables socio-culturelles » (Ammon 1997 in Pöll 2005 : 19)⁵⁸. Il existe cependant des centres correspondant à des entités politiques qui ne bénéficient pas d'indépendance politique comme par exemple le Québec ou la Suisse romande. Les normes linguistiques constituées par les différents centres à l'intérieur d'une communauté linguistique correspondent, par définition, à des variétés standard, différentes les unes des autres, par exemple le français de Côte d'Ivoire, le français du Québec, le français de Belgique, etc.

La notion de langue pluricentrique fait le lien avec ce que nous avons dit précédemment sur la norme endogène. Accepter une variété de langue, autre que le français de France, fait que l'étalon de référence devient, au moins partiellement, interne aux pratiques de la communauté linguistique concernée. Manessy (1997 : 25) montre que « s'il y a endo-normativité totale, le terme de norme endogène se confond avec la notion de norme même, le qualificatif endogène étant alors superflu ». Une norme endogène n'a d'existence que par rapport à une norme exogène. Le passage de « norme endogène » à la norme tout court ne peut se faire que par la prise de conscience des locuteurs et par la fin de leur insécurité linguistique.

Le modèle pluricentrique sert d'outil de description des variétés nationales des langues et rend compte de la diversification des normes linguistiques à l'intérieur d'une communauté linguistique et de l'impact de cette diversification sur les attitudes et les comportements langagiers des locuteurs (Pöll 2005 : 18). Il met en avant les asymétries en terme de légitimité et de prestige des divers centres normatifs au sein d'un espace

⁵⁸ « Les centres normatifs » sont, par exemple, la Belgique, le Québec, le Sénégal, la Côte d'Ivoire...

plurilinguistique car si une communauté linguistique dispose de plusieurs centres normatifs, il est rare qu'ils aient tous le même poids. .

Ce modèle a aussi un rapport avec l'aménagement linguistique, en cela qu'il peut justifier les actions menant à la normativisation d'une certaine variété de langue dans le but d'« améliorer le rendement fonctionnel de la langue, de diminuer l'insécurité linguistique ou tout simplement de faciliter l'intercompréhension au cas où elle serait mise en danger » (ibid. : 18).

L'objectif de ce modèle est de voir le français, non pas comme une langue, mais comme « un type de langue » qui recèlerait des valeurs de compréhensibilité, d'acceptabilité sociale de chacune des variétés nationales et une valeur de conformité au système qui préserverait la langue de base d'une dérive et assurerait globalement l'intercompréhension.

Ce modèle prône un pluricentrisme égalitaire et symétrique, qui ne peut être mis en place qu'avec l'entière collaboration de tous les Francophones (Pöll 2001b : 145). Ainsi, une nouvelle voie s'ouvre en matière de réflexion sur la langue : l'approche polynomique des langues qui propose que l'identité d'une communauté linguistique soit déterminée par un attachement à une langue-système, dans un espace qui prône l'intertolérance des variétés et des locuteurs ainsi que la non hiérarchisation entre les variétés. « Cette approche implique la reconnaissance et la légitimisation de variétés considérées jusque là comme moins importantes par rapport à une norme trop écrasante » (Laroussi, Babault 2001 : 12). Il s'agit de changer les rapports et les représentations entre norme centrale et norme(s) périphérique(s).

3.3.3 Influence au niveau linguistique et identitaire du rapport à la norme centrale

Il faut distinguer ce qui relève du niveau purement linguistique et de la place de la langue dans l'identité des individus. En général, à un niveau identitaire, la norme centrale n'est pas perçue comme faisant partie de l'identité et la culture communautaires. Ainsi, si l'usage du français de France est perçu comme équivalent à la norme grammaticale, dans les communautés linguistiques périphériques, les valeurs accordées à cette norme sont

plutôt négatives⁵⁹. L'hégémonie de la norme centrale exogène renforce l'insécurité linguistique des locuteurs du français des périphéries : « Dans leurs pratiques sociales, les individus, quoi qu'ils déclarent par ailleurs, ne conçoivent pas la norme, en ce qu'elle les concerne dans leurs pratiques, seulement en termes d'usage de France, mais qu'ils reconnaissent aussi une norme à l'intérieur de leur communauté, pour l'oral à tout le moins » (Moreau 2000 : 145).

Ainsi, les Francophones des périphéries sont dans une situation de double contrainte : d'une part, la norme centrale est présentée comme la variété de français à rejoindre et d'autre part, cette même norme, si elle est utilisée, est considérée comme une infidélité linguistique à l'identité communautaire. Si l'on comprend qu'un déficit de légitimité d'une langue peut entraîner de l'insécurité linguistique, une telle situation entraîne ce que Haugen (1962) appelle une schizoglossie. Cette situation qui fait référence aux notions de loyauté, de légitimité d'une norme par rapport à une autre, relève de ce que l'on a désigné par « norme implicite » : « les individus apprennent que leur norme, celle qui les concerne, se définit autrement qu'elle ne l'est dans la culture explicite de leur communauté à propos de la langue » (Moreau 2000 : 143). Lorsque l'on s'intéresse à la langue d'une communauté donnée, comme un groupe institué, identitairement et culturellement, il faut savoir dans quelles mesures la norme valorisée par ce groupe relève de la norme grammaticale objective et/ou de la norme en prise avec l'environnement social (une des normes d'usage sociales dont la norme d'usage socialement valorisée).

La langue est le principal et fondamental vecteur de l'identité des individus. La langue ou la variété de langue qu'un locuteur va parler manifeste un trait de son identité, l'inscrit dans une communauté et le distingue des autres groupes linguistiques ou groupes sociaux. Choisir de parler ou parler telle ou telle langue ou variété de langue, c'est marquer son appartenance à son endogroupe et se situer par rapport à l'exogroupe. Pour certains, il s'agit de trouver un moyen d'utiliser la variété de prestige (la norme centrale) et de protéger/affirmer son identité. Pour ce faire, un locuteur peut avoir intérêt à employer la norme linguistique exogène (centrale, prescriptive) qui garantit une « bonne utilisation » du français pour que le reste du groupe le distingue d'un individu faiblement scolarisé car la norme linguistique est généralement transmise par l'école. En même temps, il doit assortir cette norme de différentes caractéristiques (essentiellement phonétiques et lexicales) grâce

⁵⁹ Voir l'étude de Tumbwe (1999) sur le paysage linguistique en République Démocratique du Congo, Moreau (1992) ou Calvet (1998) pour des études en Afrique francophone

auxquelles il montrera son appartenance à l'endogroupe. La norme endogène est généralement basée linguistiquement sur la norme centrale et emmaillée de caractéristiques propres à la communauté linguistique qui l'emploie (Manessy 1992, 1997 in Moreau 2000 : 147).

Après avoir tenté d'éclairer les enjeux relevant de la présence de différentes normes (centrale, endogène, exogène) dans les situations de contacts linguistiques au niveau géographique et individuel, nous allons maintenant appliquer ces concepts au cas précis du Québec.

3.3.4 Rapport à la norme centrale : le cas du Québec

De nombreuses études sont menées sur le français québécois depuis des décennies. Elles ont influencé l'aménagement linguistique du Québec puisque la question de la langue est fondamentale dans l'évolution de la province. Mais pourquoi la norme endogène du Québec a-t-elle du mal à s'imposer ?

Nous avons vu, dans l'exposé de la situation sociolinguistique et socioéconomique du Québec, que la communauté francophone a été, pendant longtemps, dominée par la communauté anglophone. Cette hiérarchie économique était accompagnée d'une hiérarchie des langues⁶⁰. Ainsi, les études des années 60-70 (Lambert et al. 1960, Mear-Cline, Leclerc 1976) montrent qu'à Montréal, il existait une véritable diglossie anglais/français : non seulement l'anglais avait plus de prestige que le français mais encore les Francophones avaient intégré les stéréotypes négatifs que les Anglophones véhiculaient à leur encontre. La première étude de ce type, menée par Lambert et al. (1960) qui demandait à un panel de Montréalais d'évaluer de courts textes, en français et en anglais, lus par des locuteurs parfaitement bilingues, montre que, non seulement, les Anglophones mais également les Francophones évaluaient mieux les locuteurs anglophones sur l'ensemble des traits retenus pour la comparaison (jovialité, intelligence, attrait physique, sociabilité, etc). Par exemple, une personne qui parle français québécois ou avec un accent québécois appartiendrait à une classe socioéconomique inférieure à celle qui parlerait un français « académique », qui serait, à son tour, inférieure à un Anglophone. Dans les années 1980, une même étude a été

⁶⁰ Une grande partie des études faites sur les représentations et attitudes langagières du Québec a été répertoriée par Pöll (2005 : 175-187)

menée (Genesee, Holobow 1989). En utilisant la méthodologie précédente, dite du « locuteur masqué », les juges devaient classer des enregistrements de locuteurs anglophones, francophones québécois et francophones de type hexagonal, selon 13 échelles dont 5 relevant des qualités personnelles et sociales du locuteur (gentil, chaleureux, sympathique, etc) et 5 relatives à son statut (intelligent, instruit, fiable, etc).

Les résultats de cette nouvelle étude se présentent ainsi :

- Les Francophones évaluent toujours mieux les enregistrements anglais sur les échelles de statut, mais il n’y a plus de différence entre français québécois, hexagonal et l’anglais pour l’évaluation des traits de sociabilité (Pöll 2005 : 182).
- Les témoins francophones évaluent mieux les enregistrements de français européen sur les échelles relatives au statut, par contre, ils ne différencient plus les deux variétés du français quand ils se réfèrent au critère de la sociabilité des locuteurs.
- Les Anglophones ont de meilleures représentations sur leur groupe que sur les Francophones, mais cette fois, les Francophones évaluent de manière supérieure les locuteurs de leur propre groupe en terme de qualités personnelles et sociales, révélant une opinion plus favorable de leur identité linguistique.
- Néanmoins, les deux groupes linguistiques évaluent de manière défavorable les locuteurs francophones selon leur statut.

Ainsi, ces études nous montrent qu’il est encore difficile (même si les choses changent peu à peu) pour les Québécois de se sentir valorisés en tant que locuteurs du français, ce qui pourrait apporter une partie de l’explication concernant la difficulté à implanter une norme endogène dans l’enseignement (Maurais 1996 : 82). Néanmoins, une dernière étude sur l’opinion publique sur la norme à privilégier dans les écoles (Bouchard, Maurais 1999 : 93) montre significativement que la variété québécoise du français s’impose de plus en plus comme celle à enseigner⁶¹.

⁶¹ « moins de 1 % s’expriment [des témoins] en faveur d’un alignement sur le modèle hexagonal, 38 % affirment [les témoins] que le personnel enseignant devrait plutôt parler comme les lecteurs de nouvelles de Radio Canada, 30 % comme les gens ordinaires, 4 % reconnaissent dans le langage des politiciens un modèle digne d’être imité » (Bouchard et Maurais 1999 in Pöll 2005 : 183)

Concernant la norme, le sentiment d'insécurité a été entretenu par la référence quasi-systématique à la norme du français de France pour évaluer les usages du français québécois. Puis les problèmes concernant la norme se sont concentrés sur la « querelle du joual » (années 60-70), qui allait de pair avec la nouvelle reconnaissance de l'identité nationale québécoise et la prise de conscience par les élites de l'aliénation culturelle du Québec. Cette question a marqué l'histoire de la langue au Québec et a soulevé le problème de la langue de l'éducation. Par exemple, que dire, lorsque vous êtes enseignant de français et que vous faites étudier, à la fois, la forme normative du français et des textes d'auteurs québécois qui écrivent en joual ? C'est ainsi qu'a été institué le « français standard d'ici » en 1977⁶². Par la suite, Gendron (Gendron, Peter 1986) explique qu'il s'est produit « le rapatriement du jugement sociolinguistique », qui marque la prise de distance avec la norme du français de France. Ainsi, « il importe donc que les décisions normatives portant sur les usages linguistiques propres au Québec soient prises par des Québécois [...]. Par ailleurs, les Québécois partagent aussi un grand nombre d'usages panfrancophones – cela ne doit pas être remis en cause – mais ils ont à donner leur opinion sur leurs usages propres » (Conseil de la langue française 1990 : 31). Si les instances dirigeantes au Québec marquent leur volonté de reconnaître une norme endogène pour rompre avec le sentiment d'infériorité de la communauté par rapport à la France (objectif interne), elles affirment également qu'il n'est pas question de rompre avec la norme centrale : les Québécois refusent « l'isolationnisme linguistique » (objectif externe) (Martel 1990 : 12). Toutefois, on observe une insécurité linguistique encore importante chez les Québécois. Francard affirme que cette insécurité est due à « un déficit de légitimité linguistique » qui se construit par rapport à une langue plus ou moins idéalisée, un français de « référence » dont l'existence est postulée dès qu'il s'agit de décrire une variété qui n'est pas « de référence ». Plus que d'une norme linguistique, le français du Québec, pour la communauté francophone du Québec, semble avoir besoin d'une légitimité linguistique qui ferait consensus au sein de la communauté francophone du Québec.

Néanmoins une des dernières études (Laur 2002) faite auprès de plus de 300 Montréalais a montré que, pour la majorité des personnes interrogées, le français québécois a une valeur intégrative et a un usage familial. Il est parfois associé à des valeurs instrumentales (une valeur socioéconomique) et de prestige. La valeur socioéconomique accordée au français québécois montre le changement qui est en train de s'opérer dans les

⁶² voir en 3.3.4 pour la définition

représentations linguistiques et sociales concernant le français québécois. Le français de France ne semble plus associé à un « niveau linguistique élevé » par la majorité des Montréalais interrogés car « les attributs accordés à la variante hexagonale ne montrent que peu de différenciation par rapport à la variante québécoise » (Laur 2002 : 156, voir pour des résultats similaires : Bouchard, Maurais 2001).

Cette mise au point théorique sur le rapport entre la norme centrale et les normes périphériques arrive à son terme. Elle nous amène à nous intéresser à la prise en compte de ces questions dans l'enseignement du français aux immigrants au Québec.

3.4 Les recommandations officielles concernant l'enseignement

Les cours de francisation gouvernementaux proposent aux nouveaux arrivants une formation linguistique en langue française, une initiation à la culture et aux valeurs de la société québécoise. Dans leur ouvrage sur la qualité du français au Québec, Cajolet-Laganière et Martel expliquent que « les immigrants en arrivant au Québec, apprendront le français non seulement parce qu'ils y sont contraints par la loi mais également dans la mesure où cette langue ne les enfermera pas dans un ghetto et ne les réduira pas à une minorité linguistique vouée à la disparition » (1995 : 10). Parle-t-on ici du français international ou du français québécois ?

Cette question de la langue à apprendre et à enseigner comporte plusieurs paramètres : le statut du français québécois, les politiques d'aménagement de la langue, les représentations des Québécois eux-mêmes et celles des nouveaux arrivants. L'un des défis principaux est d'informer les immigrants-apprenants que le français québécois est la langue de l'intégration, et que son apprentissage ne signifie pas le confinement dans un ghetto linguistique.

Dans les textes officiels, la langue enseignée et d'enseignement doit être « le français standard d'ici », qui est « la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelles » (AQPPF 1977 : 10-12). Le « français standard d'ici » serait donc la norme endogène du Québec. Mais nous allons voir que ce modèle standard a du mal à être défini et donc à s'imposer. De plus, un des problèmes de la norme (les normes) dans le contexte scolaire réside dans le fait que le français écrit et le français oral n'ont pas

été, jusqu'à maintenant, dissociés alors que nous montrerons que le standard québécois écrit se rapproche très fortement de la norme du français international alors que le standard québécois oral s'en distingue beaucoup plus nettement.

3.5 Quel français comme langue d'enseignement ?

Les représentations sur ce qu'est une « langue correcte » et la « langue à apprendre » déterminent, en partie, le degré d'investissement des étudiants pour l'apprentissage de cette langue. La variété de langue qui sera enseignée doit donc tenir compte de l'opinion du milieu social à ce sujet (Bibeau, Germain 1983 : 516).

Concernant le variationnel, et plus particulièrement le diaphasique⁶³, l'enseignant sait les usages qui sont valorisés et ceux qui le sont moins, et connaît la distinction entre les usages socialement marqués et non marqués. Si en situation d'apprentissage du FLE, l'apprenant ne dispose pas de références sociales concernant la langue, c'est au professeur de décider quelle variété de langue est à transmettre. Contrairement à ce qui précède, dans le contexte qui nous intéresse - une classe de FLS - les apprenants ont des représentations plus ou moins élaborées des références sociales ayant trait à la variété du français québécois, de par leur installation, la préparation de leur immigration et leur environnement linguistique, ce qui complique le travail du professeur dans l'apprentissage de telle ou telle variété.

L'objectif au Québec est de faire comprendre au public des apprenants adultes l'utilité d'apprendre la variété nationale du français. De nombreux facteurs sont imbriqués : tant que le français québécois n'aura pas acquis ses lettres de noblesse au travers de l'élaboration d'une norme linguistique, reconnue, utilisée et valorisée par les instances dirigeantes, l'imposition de l'apprentissage du français québécois risque d'être perçu comme illégitime par les immigrants-apprenants.

Pour ce faire, Bibeau et Germain proposent, à un niveau didactique, de favoriser l'orientation communicative de l'enseignement car « une pédagogie orientée vers la communication et l'utilisation de documents authentiques modifie le contenu de l'enseignement et peut entraîner une tolérance plus grande à l'égard des formes plus familières ou plus courantes de la langue » (1983 : 526). Les manuels essaient également de

⁶³ ce terme désigne la stylistique, les registres de langue.

valoriser les formes linguistiques courantes, afin que les étudiants les apprennent, les reconnaissent et les utilisent. Acquérir ces formes permet aux étudiants de participer à la vie sociale de la communauté linguistique dans laquelle ils vivent et peut également permettre de soutenir leur motivation en renforçant le côté naturel, authentique et utile du contenu des apprentissages.

Nous avons vu qu'officiellement la langue à enseigner doit être « le français standard d'ici », qui associe des éléments de français international et d'éléments propres au Québec (mots, prononciation, structures grammaticales et référents culturels). Les entretiens que nous avons effectués avec les professeurs de francisation nous apprennent que les directives ministérielles sont jugées trop floues pour qu'elles servent de référence et chaque professeur compose avec ses moyens, ses idées et ses convictions. Ménard et Connors avaient déjà soulevé ce problème et ont proposé une démarche pédagogique innovante pour pallier les difficultés de compréhension orale des apprenants anglophones en immersion et les immigrants vis-à-vis du français québécois (Ménard, Connors 1979).

Les enseignants ont un rôle difficile car il n'y a pas forcément adéquation entre la langue à enseigner et leurs idées personnelles sur la norme linguistique à transmettre. Par exemple, un professeur qui prend le parti d'introduire des particularités du français québécois et de le mentionner, prend également le risque d'entamer un débat sur la norme avec ses étudiants. Une telle démarche peut remettre en cause sa crédibilité d'enseignant et d'expert en langue. Le professeur doit donc composer avec ses propres représentations, celles des apprenants et les exigences des objectifs et besoins d'apprentissage. Le rôle des professeurs de public adulte n'est pas seulement de transmettre un savoir mais aussi d'essayer de déterminer le bagage langagier des apprenants et les objectifs poursuivis par ces derniers en suivant des cours. Ainsi, les représentations linguistiques et sociales influencent de manière déterminante la motivation des apprenants en général, et pour les immigrants en particulier, à apprendre telle ou telle langue.

On peut penser que l'insécurité linguistique, ressentie par les professeurs et les apprenants, disparaîtra au fur et à mesure que le français québécois gagnera en légitimité. Cela va de pair avec la constitution d'une grammaire de référence. De plus, le contenu des apprentissages doit être en adéquation avec les besoins langagiers qui demandent l'utilisation et la compréhension du français québécois. Il s'agit donc d'associer les éléments linguistiques utiles pour la clientèle immigrante et les exigences du français contemporain.

3.6 Développer la motivation fonctionnelle

Compte tenu de ce que nous venons de dire sur l'importance des représentations linguistiques des apprenants, nous rejoignons Lambert pour qui « une attitude positive à l'égard de la communauté linguistique étrangère et une motivation pour utiliser la langue dans son contexte social naturel sont des facteurs déterminants de réussite et [ceux-ci] peuvent être développés chez l'apprenant si on lui enseigne la langue dont il a besoin pour opérer dans le contexte linguistique authentique et approprié et si on lui donne les moyens d'utiliser réellement cette langue » (Jupp, Hodlin, Heddesheimer, Lagarde 1978 : 25). L'adéquation entre les besoins linguistiques concrets des apprenants et les objectifs d'enseignement détermine, en grande partie, la motivation des immigrants-apprenants à être assidus aux cours.

Le public immigrant adulte des cours de francisation a des besoins linguistiques spécifiques, déterminés par les rapports sociaux de ces individus et par la spécificité de leur travail (ou futur travail). Ces rapports sociaux vont être amenés à se modifier au fur et à mesure que les nouveaux arrivants progressent en connaissance et en aisance dans la langue cible.

La langue enseignée en cours doit tenir compte, à la fois, d'une description structurale du français utilisé au Québec, des fonctions langagières et des rôles sociaux que l'on accorde à tel ou tel registre de langue, des situations langagières dans lesquelles le sujet sera amené à communiquer et enfin elle doit distinguer, le cas échéant, ce qui relève de l'oral et de l'écrit. Ainsi, c'est comme si les personnes se trouvaient devant deux variantes d'une même langue à apprendre : une variante courante et familière contenant plus d'éléments régionaux, davantage utilisée à l'oral et une variante écrite, qui admet certains québécismes, mais qui est relativement proche du français international. De ce fait, le français québécois oral constitue une variété, aussi différente du français international que de la langue écrite. L'enjeu premier est donc de travailler la compréhension orale du français québécois en classe. En ce qui concerne l'expression orale, les apprenants peuvent, au moins dans un premier temps, s'exprimer dans un français international, ils n'auront pas de difficulté à être compris.

Concernant l'introduction des québécismes⁶⁴, il faut initier les apprenants aux diverses valeurs d'emploi des mots. Les québécismes s'étudient, comme tous les autres

⁶⁴ Voir définition dans la partie méthodologie

mots, en fonction de leur domaine d'emploi et de registre de langue. Simard (1990 : 43) propose de ne pas mentionner le fait que ce sont des québécismes lorsqu'ils sont parfaitement admis dans le vocabulaire, quand ils relèvent de la norme d'usage et qu'ils sont, par exemple, validés par l'Office de la langue française. En revanche, les emplois ou les formes critiqués, quand ils ne font pas consensus au sein de la communauté scientifique ou qu'ils entrent en concurrence avec le français international, peuvent être reconnus et expliqués.

Ainsi, les actions politiques et scientifiques concernant le français québécois doivent être explicitées et popularisées par des campagnes d'information publique, par exemple. Ces explications peuvent contribuer à faire changer les représentations que les apprenants ont du « bon usage ». Mettre en avant l'utilité de la connaissance du français québécois dans leur vie quotidienne permettrait de développer la motivation fonctionnelle des apprenants et concourrait au succès de l'apprentissage.

3.7 Quelle est la langue standard au Québec ?

3.7.1 Mise au point terminologique

Terminologiquement, en lexicographie, il y a une distinction entre le français standard et le français de référence. Le français de référence comporte donc des mots qui ne sont plus en usage aujourd'hui (mais qui font partie du patrimoine langagier d'une langue) ou qui appartiennent à des communautés restreintes (régionalismes) ou à des groupes particuliers (argot). La variété standard est sous-entendue comme « conforme au modèle habituel » mais est réservée à ceux qui sont enregistrés sans mention restrictive sur les plans historique, géographique et diastratique (Poirier 2000 : 147). Le français de référence est donc celui que l'on trouve dans les dictionnaires et les grammaires qui font autorité, c'est davantage un « corpus d'emplois » qu'un « modèle normatif » (Poirier 2000 : 150, Martel, Cajolet-Laganière 1996 : 18). C'est ce français qui sert de point de comparaison. Il inclut ce que nous avons défini comme la norme grammaticale. Ainsi, le français de référence ne constitue pas la norme d'usage « universelle » du français car il ne correspond aux pratiques d'aucune communauté linguistique.

Gadet (2001 : 266) ne distingue pas « français de référence » et « français standard » mais pose que cette notion renvoie à deux orientations distinctes : soit la référence se situe dans une variété existante, localement, culturellement ou sociologiquement, soit la référence est construite à partir d'une idéalisation, d'une moyenne des usages.

Sous un angle sociolinguistique, le français de référence se situe par rapport aux besoins communicatifs des locuteurs. Dans cette perspective, on prend en compte non seulement la compétence linguistique mais également la compétence de communication. S'intéresser au français de référence, c'est s'intéresser à la langue dans son hétérogénéité, en relevant que certaines formes sont valorisées et d'autres moins. Les raisons de ces différences de valorisation ne relèvent pas de considérations linguistiques mais plutôt sociales (le prestige des locuteurs renforcent la « légitimité » de leur production langagière) (Ledegen, Quillard 2001 : 298). Dans la même optique, Bédard et Maurais (1983 : 435) expliquent que « la langue standard est celle considérée dans un pays donné comme le meilleur moyen de communication [...]. La langue standard a un plus grand nombre d'emplois que la langue populaire (sciences, technologie, administration...) ». Ainsi, une langue standard doit être normativisée (« codifiée »), elle couvre des fonctions langagières dans des aires de communication, plutôt formelles. Étant donné qu'au niveau sociolinguistique, la terminologie semble floue entre français standard et français de référence, nous retiendrons « français standard », selon la définition de Bédard et Maurais.

L'appellation « français international » est souvent utilisée dans la littérature mais ne correspond à aucun usage réel dans la francophonie. Cette locution est souvent employée pour éviter de dire « français de France ». Le « français québécois » est défini « comme étant l'ensemble des usages linguistiques constituant la variété de français utilisé sur le territoire du Québec » alors que le « français commun » est celui partagé par tous les Francophones, indépendamment des caractéristiques émanant des variations linguistiques sous toutes ses formes. Le français commun n'a pas encore été décrit mais un lexique du vocabulaire fondamental est en cours d'élaboration (Martel, Cajolet-Laganière 1996 : 73).

3.7.2 Quelle langue standard dans l'enseignement ?

Si le Québec montre tant d'hésitation à déterminer quelle langue enseigner à ses jeunes et à ses immigrants, c'est que la province n'a pas encore pris position sur l'ensemble des variantes du français. Ainsi, concernant la norme du français québécois, G. Bouchard dit que « le Québec se signale comme étant l'une des rares cultures fondatrices à ne pas avoir fait son choix, étant profondément divisée entre diverses variantes du français parisien, international et québécois » (Bouchard 2000 : 386). Cette conception variationniste rappelle qu'il y a plusieurs normes du français légitimes et que le français québécois est un usage autonome du français (Corbeil 1986b : 60) dans un espace géographique donné : la province du Québec.

Pour que le Québec détermine sa langue standard, nous devons savoir comment caractériser cette langue. Comme nous l'avons dit, c'est grâce à des instruments de référence servant de guides pour établir la norme linguistique qu'une langue peut devenir standard. En tant qu'institution normative de premier ordre, l'Office de la langue française, dans les années 1960, a préconisé un alignement sur le « français international », concernant la norme du français à diffuser au Québec. Depuis, l'Office a fait un très grand nombre de travaux de description, surtout au niveau lexicographique, ce qui a contribué à promouvoir l'idée d'un français québécois standard qui serait sur le même plan que la norme française de France, mais n'a pas donné d'autres indications explicites en la matière (Moreau 2000 : 138). Or, « le français standard d'ici » n'a pas encore été décrit et approuvé officiellement, ce qui pose des problèmes de diffusion et de valorisation de la langue, surtout dans l'enseignement. Même s'il paraît beaucoup de travaux de description du français québécois (Atlas linguistique de l'Est Canadien, Les parlers français de Charlevoix, du Saguenay, etc, le Trésor de la langue française au Québec), très peu de ces travaux ont été menés concernant les usages standard, l'usage de la langue en situation formelle (Maurais 1996 : 85).

Concernant les ouvrages de référence, pendant longtemps, les grammaires, les guides de prononciation ne concernaient que le français de France. Depuis les années 1970, des dictionnaires de français extra-hexagonal ont fait leur apparition (dictionnaire suisse, canadien, belge). Cette partie du monde francophone a mené beaucoup plus d'études et de

recherches sur la variation du français comme langue d'usage que les pays de l'hémisphère sud. Néanmoins, ces dictionnaires n'ont pas eu beaucoup (assez) de publicité lors de leur parution. De plus, les principales descriptions des variétés du français concernant le lexique, la syntaxe et la phonétique sont laissées de côté car « c'est dans le seul domaine du lexique qu'il est possible d'accepter des divergences », pour la phonétique, la « marge de variation doit être minime », et pour la morphologie et la syntaxe, « la variation doit être inexistante »⁶⁵ (Maurais 1999 : 35)

Nous voyons que si le français québécois est défini « comme étant l'ensemble des usages linguistiques constituant la variété de français utilisé sur le territoire du Québec », il n'existe ni description complète de la norme linguistique du français québécois, ni position consensuelle à son sujet. Pour appuyer ce que nous venons de dire, nous citerons Poirier qui, concernant les différents dictionnaires qui ont paru au Québec (Poirier 1988 et Boulanger 1992, par exemple), fait le constat suivant : « ne disposant encore que d'une partie des données et des analyses nécessaires pour un tel projet, les lexicographes n'ont pas été en mesure de produire des ouvrages cohérents à tous égards » (Poirier 2000 : 145). Nous signalerons tout de même que le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (Boulanger 1992) renverse la perspective habituelle car il ne signale pas les québécismes mais marque les usages propres à la France (Moreau 2000 : 140). Une partie des linguistes (rejoints par la société civile) au Québec se montrent hostiles à la présence des particularismes régionaux dans les ouvrages de référence. Cette conception contribue à donner au français de référence l'image de la variété inaccessible. La parution du dictionnaire dont nous avons parlé plus haut, *le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* et *le Dictionnaire du français plus* a soulevé une grande controverse.

D'après Bédard et Maurais (1983 : 436), le français québécois n'aurait pas encore gagné ses galons de langue standard, ce qui expliquerait la difficulté de l'imposer dans la francisation des immigrants. Les affrontements entre partisans de la norme internationale et de la reconnaissance des particularités du français québécois provoquent trop de scissions pour faire l'unité dont une langue standard a besoin.

⁶⁵ Ce sont les principes concernant la qualité de la langue de l'Office de la langue française érigés dans les années 60.

Simard explique les 3 attitudes principales par rapport à la norme au Québec (1990 : 39) :

- le rejet de toute norme car elle étoufferait la liberté d'expression d'un peuple. Dans cette optique, l'identité culturelle québécoise est valorisée en promouvant l'écart entre l'usage linguistique au Québec et l'usage européen,
- la référence exclusive à la norme française, comme elle est décrite dans la plupart des grammaires et des dictionnaires et où la majorité des particularités québécoises sont considérées comme des fautes (par exemple, *Dictionnaire québécois-français*, Meney (1999)),
- le respect de la spécificité et l'autonomie linguistique du Québec tout en conservant des liens avec le reste de la francophonie. Les défenseurs de ce point de vue optent, dans les circonstances officielles et à l'écrit, pour le français québécois standard autour duquel tous les autres niveaux de langue s'ordonnent.

Pour Martel et Cajolet-Laganière (1996 : 47), le français québécois est doublement stigmatisé : en tant que « langue française », il est « inférieurisé » par son statut par rapport à l'anglais et en tant que « variété québécoise », il l'est par rapport au français de France, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'insécurité linguistique de la communauté francophone. Cependant, une étape de la reconnaissance de la légitimité du français québécois est le changement de désignation dont il a fait l'objet : le français québécois n'est plus « la variété régionale du français », sous-entendu la variante du français de France caractérisée par quelques particularismes régionaux. Il est maintenant désigné, dans les textes officiels, comme « la variante nationale du Québec » : le français parlé au Québec est donc la langue propre de la province et est constitutive de son identité nationale. Le défi maintenant est de légitimer l'usage d'un français québécois au Québec plus que d'en faire reconnaître l'existence au niveau international. L'école sera le principal vecteur de légitimisation et de promotion de cette variété de français : « on doit donc trouver à l'école la pratique d'un français correct d'ici permettant d'accéder à la plus grande audience possible au Québec d'abord, puis dans les autres pays francophones (Québec Ministère de l'éducation 1985 : 7 in Martel 1990 : 13).

3.7.3 Quelques caractéristiques du français québécois

L'équipe du Trésor de la langue française du Québec considère que le français québécois est une variété géographique du français, en raison de ses traits nombreux et nettement caractérisés par rapport au français de France, mais en même temps le considère comme une variété nationale, en raison de son statut officiel au Québec, de sa relative homogénéité sur tout le territoire, de son emploi général dans les communications et en raison des productions culturelles auxquelles il donne lieu. Sur le plan de la structure interne de la langue, les recherches ont montré que le caractère spécifique du français québécois concernait l'ensemble du lexique usuel car les emplois propres au Québec sont mêlés avec les emplois communs avec les autres Francophones (Poirier 2000 : 248).

Les instruments de référence à créer devraient servir à décrire de manière globale les usages linguistiques propres au Québec et non à faire une comparaison entre le français de France et le français québécois (Martel 1990 : 12).

Nous n'allons pas référencer toutes les particularités du français québécois. Concernant les instruments de référence, nous citons quelques dictionnaires - *Dictionnaire du français plus* (1992), *Dictionnaire du français québécois* (1985)-, qui fournissent des réponses contradictoires aux questions lexicales (Simard 1990 : 42), une grammaire de l'oral (Léard 1995). Il existe un modèle écrit du québécois mais il n'a pas encore été décrit et unanimement approuvé (voir plus haut). En ce qui concerne le lexique, l'Office de la langue française a un mandat de normalisation linguistique et c'est lui qui détermine ce qui est correct ou ce qui ne l'est pas. Si cette instance officielle a eu un rôle très important lors de la francisation du Québec et au moment de l'affirmation de l'usage correct du français du Québec, ses choix lexicaux restent parfois lettre morte ou sont contestés par une certaine frange de linguistes qui les jugent artificiels et arbitraires (Simard 1990 : 45). Le modèle de prononciation, qui semble faire consensus dans la communauté scientifique et civile, est celui des annonceurs de Radio-Canada « à mi-chemin entre le modèle européen et le modèle québécois »⁶⁶.

⁶⁶ Les principales caractéristiques langagières du français québécois sont (Simard 1990 : 45):

- l'orthographe de certains mots (baseball en français québécois, base-ball en France)
- l'emploi des majuscules,
- le lexique (réalités sociopolitiques québécoises, vocabulaire technique)
- la féminisation des titres
- l'attitude face aux anglicismes

Voici les différents traits de prononciation du français québécois tirés du *Dictionnaire de français plus* (Martel et Cajolet-Laganière 1996 : 90) :

3.8 Conclusion

Nous pouvons donc conclure qu'il y aurait une norme linguistique abstraite, descriptive et une norme de la langue émanant de l'environnement social, une norme sociolinguistique. Les francophonies périphériques se trouvent encore dans une situation où cohabitent au moins deux normes principales (Moreau 1999 : 50-51) : une norme reconnue institutionnellement (le français de référence comme norme exogène) et une norme effectivement pratiquée mais non encore explicitée (norme endogène). Si elle est décrite, cette norme peut ne pas avoir encore été officialisée, par exemple en tant que norme utilisée dans l'enseignement. De ce fait, cette norme endogène a du mal à s'imposer et à être assumée par les locuteurs.

Le manque de description scientifique de la langue française du Québec a une incidence sur le déficit de légitimité des locuteurs de cette langue. Ainsi, pour Martel (1999 : 126) « le jour où le français des Québécois quittera le domaine du « français de référence » (représentation abstraite actuelle) pour devenir un « standard » (lorsqu'existera une description effective et complète de leur standard), ce dernier deviendra une référence concrète et réelle » et la norme québécoise deviendra opérante et fonctionnelle. Jusqu'à maintenant, il y a encore un décalage entre les pratiques linguistiques des locuteurs de la communauté linguistique des Francophones du Québec et leurs représentations de la norme linguistique à suivre. Les institutions officielles ont donc un travail de description scientifique et de diffusion à poursuivre et la communauté linguistique doit également se mobiliser car « la légitimation d'une norme endogène ne peut provenir que de la communauté elle-même, c'est-à-dire des locuteurs eux-mêmes qui, seuls, peuvent définir le rapport et la distance au français de référence » (Martel 1999 : 126). Même si nous sommes d'accord avec Martel sur le rôle de la communauté linguistique, nous aimerions nuancer

-
- traits prosodiques :
 - o énergie articulatoire sur la première et la dernière syllabe au détriment des syllabes intermédiaires
 - o tendance à conserver, surtout sur les syllabes inaccentuées, une durée demi-longue aux voyelles /e/ et /a/ et aux voyelles allongées par les consonnes /r/, /z/, /j/
 - articulation des voyelles :
 - o voyelle /e/ diffère du français de France actuel (opposition « bête » et « belle »)
 - o voyelle /e/ possède un double timbre (qualité sonore) : un moyennement ouvert (bette, belle) et l'autre très ouvert (tête, bête...)
 - o en français québécois : distinction entre le /a/ dit antérieur ou « clair » et le /a/ dit postérieur ou « grave »
 - o l'opposition de /un/ et /in/
 - articulation des consonnes : affrication

cette affirmation. Les actions d'aménagement linguistique participent à la légitimation de la norme endogène. Nous avons déjà expliqué ce phénomène quand nous parlions du lien entre normalisation et normativisation : sans des actions de valorisation linguistique menées par les institutions politiques, la communauté linguistique concernée aura des difficultés à lutter contre son insécurité linguistique. Il s'agit donc pour le Québec de se positionner par rapport à la norme exogène et non de s'en séparer complètement.

4 Quelle langue apprendre ?

La notion de compétence

Les individus se trouvant dans un processus d'intégration vont acquérir le code linguistique qui leur permettra d'interagir avec les autres membres de la société d'installation. Ils doivent apprendre des éléments linguistiques et des savoir-faire communicatifs pour faire face aux différentes situations de communication auxquelles ils seront confrontés. Comme pour la notion de norme que nous avons abordée dans le précédent chapitre, nous voyons que la compétence de communication à acquérir est soumise à la variation dans le but de s'adapter aux contraintes du contexte interactionnel.

4.1 Historique de la terminologie

Chomsky (1957) définit la compétence comme ce que le sujet peut idéalement réaliser grâce à son potentiel biologique. Quelques années plus tard concernant le langage, il définit la compétence comme la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue et la performance, comme l'emploi effectif de la langue dans des situations de communication (Chomsky 1969).

La compétence linguistique serait donc une disposition langagière innée, idéale et universelle qui permettrait la réalisation de tout phénomène langagier réalisé en performances concrètes. La théorie de l'inné, l'idée d'une grammaire interne commune à tous les locuteurs est regroupée sous l'appellation « révolution cognitive » de Chomsky. Ces théories ont été reprises par Fodor (1979) qui tente de modéliser une compétence capable de générer une diversité de performances.

Ici, la compétence apparaît comme une fonction psychologique supérieure proche de l'intelligence. La notion de compétence linguistique relève ainsi de l'ordre du savoir et non du savoir-faire. La « virtualité cognitive du sujet » décrite par Chomsky (1969) fait référence aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître

les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe) dont l'étude est décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole.

De nos jours, le fait que le développement de la compétence soit fondamentalement une adaptation des potentialités internes du sujet aux contraintes du milieu fait consensus (Dolz 2002 : 87). La compétence de communication se fonde donc sur l'utilisation effective de la langue par les locuteurs sur le terrain.

4.1.1 La compétence selon Hymes et selon Chomsky

La plupart des débats scientifiques en didactique et en sociolinguistique traitent de la compétence de communication (déclinée sous diverses formes, critiquée, modifiée). Cette notion tient une place importante en didactique des langues, ce qui l'a rendue populaire.

Le fondateur du concept de compétence de communication est Hymes (1972). C'est une conception sociolinguistique de la compétence. Il s'agit de connaître, non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales d'usage, savoir quand, comment et avec qui, il est approprié d'utiliser ces formes.

Être « compétent en communication » demande d'avoir acquis des règles d'emploi de la langue, en plus des règles de grammaire, déterminant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits. Cette notion a pour origine la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative (cf. Chomsky) et l'ethnographie de la communication⁶⁷ qui prend en considération les capacités d'adaptation des locuteurs aux différentes situations de communication (Hymes 1984 : 120).

Les recherches de Hymes se basent sur l'utilisation de la langue par les individus dans la vie quotidienne alors que Chomsky propose une étude du langage comme structure entièrement autonome. Hymes argumente qu'il est difficile d'évaluer la compétence réceptive comme distincte de la compétence productive. Cependant, étudier la compétence

⁶⁷ L'ethnographie de la communication s'inspire des méthodes des ethnologues sur le terrain pour rendre compte de la parole telle qu'elle est mise en œuvre en contexte dans des situations de communication différentes (cf. Gumperz, Hymes 1964)

selon l'optique sociolinguistique revêt plusieurs difficultés dont la prise en compte des caractéristiques individuelles intrinsèques des locuteurs. De plus, l'étude de l'utilisation du langage en contexte nécessite l'analyse d'autres modes de communication (gestes, mimiques, etc) : ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communication » (Hymes 1984 : 128).

Pour Hymes, dans « compétence de communication », le terme « compétence » s'applique à la fois *dans* et *pour* la communication. D'une part, le processus d'élaboration du discours doit atteindre son objectif informatif et interactif. L'individu doit « être compétent *dans* la communication », c'est-à-dire mener à bien ce pour quoi le processus communicatif a été entamé. D'autre part, le locuteur doit avoir les ressources langagières suffisantes pour atteindre cet objectif : « être compétent *pour* la communication ».

Le discours est envisagé comme une série d'évènements langagiers imbriqués dans un contexte culturel. Pour Hymes, la compétence de communication est le fait de savoir agencer son discours en fonction de la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui la conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs finalités et normes sociales...⁶⁸

Pour Chomsky, les fonctions du langage sont diverses et la fonction communicative n'est pas la seule à mériter l'étude. Il n'y a pas de fonctions du langage qui seraient « centrales » ou « essentielles ». En revanche, pour Hymes, la connaissance linguistique n'est qu'une partie de la compétence de communication générale, il affirme que « des individus ayant en partage les mêmes règles de grammaire, mais non les mêmes règles de conversation, ne pourront pas communiquer [...] une communauté linguistique a une base sociale, par nature et par définition, indépendamment même de toute considération relative à la diversité inhérente aux compétences » (Hymes 1984 : 46).

⁶⁸ Hymes a élaboré un modèle avec 8 composantes pour rendre compte de ces évènements langagiers : le modèle SPEAKING (1967). Voir note de bas de page n° 71

Pour résumer la compétence linguistique, telle qu'elle est vue par Chomsky, a trait à la norme grammaticale car elle ne s'occupe que de la structure et de l'organisation des éléments structurels de la langue. En revanche, Hymes met en évidence le fait que l'individu doit s'inscrire dans la norme d'usage sociale qui domine la communauté linguistique ou le groupe linguistique auquel il appartient sous peine d'être exclu, et cela même s'il en maîtrise les codes grammaticaux.

4.1.2 La notion de compétence de communication dans l'enseignement des langues

La notion de compétence dans les sciences du langage est une vision variationniste et communicative (la compétence en langue des individus est variable et adaptable selon les situations de communication).

Les sciences de l'éducation se sont appropriées la notion de compétence de communication de Hymes (1972). Cette notion encourage l'enseignement du matériau langue, des formes linguistiques, mais aussi des règles sociales, les savoir-faire qui sous-tendent une interaction réussie, en les incluant dans les objectifs d'enseignement⁶⁹.

La conception de Hymes est axée sur des compétences qui sont en construction, qui se modulent dans la variabilité des usages et des apprentissages. Une compétence linguistique ne suffit pas pour une maîtrise fonctionnelle du langage. Cette dernière implique la compétence à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte de production. Les compétences, dont on parle ici, font l'objet d'un apprentissage formel, dans une institution scolaire, et d'une acquisition informelle en immersion, par des contacts sociaux. Même si les cours de langue suivent généralement une optique fonctionnelle-notionnelle, l'acquisition des conventions d'utilisation de la langue se fait principalement sur « le tas » lorsque les apprenants sont en situation d'immersion.

⁶⁹ En didactique des langues, la notion de compétence a mis en exergue le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage. L'évaluation a évolué dans ses objectifs et contenus avec le mouvement général au sein du système éducatif, visant à minimiser les objectifs centrés sur les connaissances factuelles au profit de « compétences » centrées sur la méthodologie, sur l'utilisation et le réinvestissement des connaissances linguistiques (Castelloti 2002 : 11).

Les cours de francisation du MELS et les cours du MICC privilégient l'approche notionnelle-fonctionnelle. Ces cours visent à permettre à l'apprenant de faire face, le plus rapidement possible et avec efficacité, aux différentes exigences communicatives auxquelles il sera confronté dans son processus d'installation. Les objectifs généraux du programme linguistique sont d'amener « l'immigrant adulte [à être] capable d'interagir oralement et par écrit en français dans des situations de vie quotidienne et d'interpréter les contenus et les règles de comportements sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée » (Québec MAIICC 1994 : 13). L'approche communicative vise à faire acquérir ce type de connaissances fonctionnelles. Ces connaissances sont définies selon les pratiques sociales supposées des individus. Les composants grammaticaux et formels ne sont pas laissés de côté mais leurs acquisitions sont subordonnées aux besoins de communication (Cuq 2003 : 24).

Cette optique fonctionnelle se base sur la dimension pragmatique intrinsèque à la notion de compétence et la compétence de communication.

4.2 Définition de la compétence : ancrée dans la pragmatique

4.2.1 Compétence : orientée vers une finalité

La notion de compétence relève de l'action (de la pragmatique dans le sens de Austin et Searle⁷⁰) comme nous le montre le modèle SPEAKING⁷¹ de Hymes (1967). Ce n'est pas une action en tant que telle mais la capacité à agir : l'accomplissement d'une tâche est possible grâce à des connaissances conceptuelles (savoirs) et méthodologiques (savoir-faire) (Louis, Hensler 2003 : 195, Vion 1992 : 88). L'individu est amené à mobiliser ses connaissances dans le but de faire quelque chose. Dans notre cas, de manière générale, l'action visée serait « communiquer ».

Le *Dictionnaire de l'éducation* (Legendre 2005) donne cette définition de la compétence, qui serait de l'ordre du comportement, du savoir-faire et de l'action : « ensemble des connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée

⁷⁰ Communiquer c'est produire des actes de langues, remplir des objectifs communicatifs et conduire des activités grâce au langage (Austin 1962, Searle 1969)

⁷¹ Hymes a élaboré un modèle avec 8 composantes (Setting and Scene, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms, Genre) pour rendre compte de ces événements langagiers.

une tâche ou un ensemble de tâches » (Legendre 2005 : 223). Etre compétent au niveau communicationnel, c'est, avant tout, savoir faire face à une situation en trouvant, dans son bagage langagier, des ressources pour formuler une réponse adéquate. Ainsi, la compétence ne concerne pas seulement des connaissances à emmagasiner mais surtout des connaissances à utiliser, à mettre en œuvre dans des contextes particuliers, pour une visée pratique.

La compétence rejoint donc les trois constantes exposées par Ropé et Tanguy (1994 : 14) :

- la compétence est inséparable de l'action : on est compétent pour faire quelque chose
- la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée
- il existe une instance, individuelle ou collective, qui est à même de reconnaître cette compétence.

Pour ce dernier point, Ropé et Tanguy mentionnent l'évaluation à laquelle on peut soumettre la compétence. L'évaluation institutionnelle s'effectue dans un lieu d'apprentissage (classement en niveau, échec/réussite aux tests). L'évaluation de la compétence de communication se fait également et surtout dans la vie sociale des individus.

Pour nous, la définition de la compétence la plus adéquate, compréhensible et pertinente, nous vient des sciences de l'éducation, elle peut s'adapter à d'autres contextes que celui de la didactique :

« [...] la compétence se situe au-delà des connaissances. Elle ne se forme pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux, mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient » (Perrenoud 1997 : 53).

Selon cette définition, la compétence serait le fait de savoir solliciter des connaissances fondamentales qui permettent d'évaluer la situation de communication et définir les outils langagiers les plus appropriés (« ensemble de dispositions et de schèmes ») pour répondre aux exigences communicatives contextuelles.

4.3 La compétence de communication en didactique des langues

La « compétence à communiquer » concerne l'individu en tant qu' « acteur social », qui utilise les connaissances linguistiques pour interagir avec des interlocuteurs et qui « développe et possède une compétence (composée de savoirs et savoir-faire) qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, peut agir et interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé » (Coste, Moore, Zarate 1997 : 9). L'individu n'est plus perçu comme un simple apprenant mais un locuteur capable de remplir ses rôles sociaux en contexte.

4.3.1 Les composantes de la compétence de communication

La compétence de communication se décline en plusieurs composantes, variables selon les auteurs (Conseil de l'Europe 2000, Moirand 1982, 1990 : 14-15). Pour notre étude, nous retiendrons :

- la composante structurelle
- la composante sociolinguistique
- la composante socioculturelle
- la composante discursive
- la composante stratégique

Certaines composantes sont plus importantes que d'autres pour le public d'apprenants-immigrants, objet de notre étude. Ainsi, l'acquisition des composantes sociolinguistiques et socioculturelles est primordiale pour la réussite de leur intégration sociale.

La composante structurelle⁷² est l'ensemble des connaissances linguistiques et phonologiques qui composent les aptitudes langagières (de compréhension et d'expression orale et écrite) dont disposent les locuteurs pour percevoir, comprendre, interpréter des énoncés et émettre à leur tour des énoncés perceptibles, compréhensibles et interprétables. La composante structurelle est composée de sources structurelles (matériau-langue) et de savoir-faire. L'apprentissage des connaissances linguistiques est nécessaire car, sans elles, l'apprenant ne peut communiquer aisément dans une situation de communication. Il est

⁷² La plupart des auteurs parlent de « composante linguistique » (Conseil de l'Europe 2000, Moirand 1982, 1990). Nous préférons adopter la terminologie « composante structurelle », selon les mêmes arguments qui nous ont poussée à privilégier « norme structurelle » plutôt que « norme linguistique »

évidemment important d'avoir une compétence linguistique pour avoir une compétence minimale de communication. Cependant, un haut niveau de compétence linguistique ne garantit pas forcément une bonne compétence communicative⁷³.

La composante sociolinguistique est la capacité d'utiliser, de réinvestir les acquis linguistiques et de posséder une connaissance des usages sociaux de la langue, ce qui permet d'employer les énoncés adéquats dans une situation donnée, dans un contexte précis. Cette capacité est possible si le locuteur sait appréhender les implicites, les allusions du discours. Ces implicites sont déterminés par la culture du groupe linguistique désigné. L'univers de croyance auquel nous faisons référence n'est pas posé de manière intangible et universelle. Chaque locuteur a un ensemble de références propres. Pour qu'il y ait intercompréhension entre interlocuteurs, il est nécessaire qu'il y ait négociation, adaptation, confirmation, « co-construction » de sens entre les interlocuteurs. Pour Tynes (2004 : 33), une « bonne compétence sociolinguistique se lit dans la capacité pour l'apprenant à varier, comme un natif, son discours en termes de types et de fréquences d'éléments employés selon la situation de parole (tout en respectant les contraintes linguistiques et discursives) ». Pour respecter ces contraintes, les individus ont acquis ou appris des données socioculturelles sur l'univers de référence de la langue-cible.

La composante socioculturelle est l'ensemble des savoirs fondamentaux ethnologiques et sociologiques sur la culture et la société cibles. Le locuteur acquiert les références culturelles suffisantes qui lui permettent d'identifier et de repérer le non-dit culturel et, par là même, les non-dits linguistiques d'une situation de communication. Cette composante permet aux interactants de mettre en œuvre des stratégies pour appréhender les « images » et les « abstractions » culturelles véhiculées lors des interactions, puis d'interpréter les différents systèmes culturels présents dans l'interaction et enfin de les mettre en relation avec son propre système culturel.

⁷³ Gullberg (1998 : 13) cite deux études menées dans des classes d'immersion au Canada et en Californie qui montrent que le développement de la compétence de communication est plus important que le développement des autres compétences, spécialement la compétence grammaticale. En effet, il ressort que les enfants développent des bons savoir-faire communicatifs mais que leur développement syntaxique et morphologique atteint des niveaux plus faibles. La faiblesse du développement grammatical est contrebalancée par l'importance de pouvoir conduire une communication réussie.

La composante discursive est l'ensemble des capacités à interpréter et à produire différents types de discours en fonction de paramètres de la situation de communication au niveau langagier. Le locuteur est capable d'enchaîner des énoncés en fonction du contexte (cohésion) et d'organiser de manière cohérente ses idées (cohérence)⁷⁴.

La composante stratégique traverse toutes les autres composantes. Le locuteur est capable de réparer les interruptions dans la communication, combler les lacunes linguistiques, les erreurs d'interprétations ou la méconnaissance des codes socioculturels grâce à des stratégies verbales et non-verbales, dans le but de communiquer efficacement. Cette composante permet de trouver les moyens de compenser une des composantes ci-dessus qui serait moins développée que les autres (Gullberg 1998 : 13). Cette composante est variable selon le sujet de l'interaction : il va, par exemple, être plus simple de trouver le synonyme d'un verbe courant comme « parler » que de pallier un manque de vocabulaire dans un domaine spécialisé comme l'économie. Noyau et Porquier (1995) montrent que les principales stratégies de communication des personnes immigrées sont le recours à la langue maternelle, les demandes de clarification ou de répétition ou les réemplois d'éléments linguistiques fournis par le locuteur natif. Little⁷⁵, en tant que didacticien, distingue et inter-influence entre « apprentissage » et « utilisation » d'une langue et montre que le développement de la compétence stratégique qui confère l'autonomie dans l'utilisation de la langue, est essentiellement en phase avec le développement de la maîtrise stratégique des stratégies d'apprentissage, qui confère l'autonomie dans l'apprentissage de la langue (Little 1996 : 35).

Nous voyons qu'il est possible de découper la compétence de communication en plusieurs composantes, il n'en reste pas moins que « l'efficacité langagière ou communicative » d'une interaction, intrinsèquement complexe et hétérogène, est difficilement fractionnable (Vasseur 2002 : 41). Il est difficile d'isoler la compétence linguistique d'un locuteur car cette dernière va s'exercer dans le cadre d'interactions.

⁷⁴ La cohésion est l'enchaînement des énoncés pour l'emploi approprié de mots charnières (conjonction, préposition) dans une situation de communication orale et écrite. La cohérence est l'organisation logique des idées dans une situation de communication orale et écrite (Lussier 1992 : 51)

4.4 Conclusion

Un locuteur compétent serait celui qui a une compétence de communication qu'il utilise de manière adéquate en fonction de la situation de communication dont la performance correspond à la norme d'usage sociale.

Un individu est compétent au niveau interactionnel :

- s'il a les ressources langagières qui font que son discours corresponde à la norme structurelle
- s'il est capable d'interagir dans de nombreuses aires de communication. Ces aires sont constituées par une constellation matérielle et sociale habituelle d'une communauté discursive. Ce sont des situations éphémères mais récurrentes. Une aire de communication se définit par les caractéristiques de la situation au moment où l'énonciation se réalise. L'individu doit évoluer parmi différentes aires, savoir isoler les paramètres de l'aire dans laquelle il se trouve et savoir disposer des moyens langagiers adéquats. On peut donc imaginer qu'une compétence linguistique restreinte d'un individu ayant, par exemple, acquis la langue par contact sur son lieu de travail, le cantonnera dans des aires de communication restreinte et sera une entrave importante à son intégration linguistique. Plus une langue sera utilisée dans de nombreuses aires de communication, plus il sera utile de l'apprendre.
- s'il est capable de produire un discours adéquat en fonction de l'aire de communication dans laquelle il se trouve et de l'enjeu de l'interaction. Ces exigences pragmatiques sont définies par la relation entre les structures linguistiques et les contraintes communicatives. L'individu doit mobiliser ses ressources linguistiques, en fonction des besoins communicatifs pour mener à bien l'interaction dans une aire de communication donnée. Ces exigences pragmatiques sont matérialisées dans la langue par convention. Il s'agit des normes d'usage qui échappent, en partie, à la conscience du locuteur

La compétence en communication ne sert pas seulement des objectifs langagiers pragmatiques. L'utilisation qu'un locuteur fait de la langue le définit en tant qu'acteur social. Ainsi, le langage sert d'index social. Les indices sociaux s'appuient sur des accessoires matériels (voiture, habillement, etc), moraux (rites, modes de vie, choix culturels) et sur le langage. La présence d'un de ces objets dans un contexte donné

caractérise son porteur, symbolise certaines caractéristiques sociales de l'individu et marque son appartenance à un réseau social spécifique (nous avons vu la notion de réseau social). L'individu catégorise socialement son interlocuteur selon les caractéristiques formelles de son discours. Ainsi, la langue possède, au-delà de sa fonction référentielle et illocutive, une fonction proprement sociale. L'indexicalité du langage repose sur des représentations partagées par le groupe social. Dans la mesure du possible, l'individu va faire des choix linguistiques qui vont lui permettre d'accéder au rôle social auquel il aspire. La notion d'indexation sociale prend appui :

- Sur la nécessité de l'individu de négocier son propre rôle parmi les autres membres de la communauté sociale
- Sur la mécanique qui permet à l'individu d'interpréter la société dans laquelle il vit. « Dans tous les cas, alors même que la face sociale⁷⁶ d'une personne est souvent son bien le plus précieux et son refuge le plus plaisant, ce n'est qu'un prêt que lui consent la société... Si elle ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée » (Goffman 1974 : 13). Ainsi, si la compétence linguistique d'un individu qui revendique une catégorie socio-professionnelle valorisée ne correspond pas à celle attendue par l'ensemble de la communauté sociale, il sera stigmatisé.

L'individu doit donc développer une compétence linguistique et de communication pour être apte à prendre et à assumer un rôle d'acteur social adéquat. Ces compétences lui permettront de rejoindre les normes d'usage, dans le maximum de contextes interactionnels, ce qui le conduira à atteindre une mobilité linguistique et sociale optimale.

⁷⁶ « Face » (Goffman 1974 : 6) : image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée, « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la langue d'action [qu'il mène] »

Troisième Partie

Méthodologie

Dans cette partie, nous présenterons l'ensemble de notre méthodologie de recherche. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le protocole de recueil de données, en indiquant les renseignements concernant les organismes de francisation où les témoins suivent les cours au moment de l'enquête et les caractéristiques linguistiques, ethniques et individuelles des individus qui composent le groupe étudié.

Puis, nous mettrons en lumière la méthodologie de l'enquête que nous avons menée. Cette enquête se base sur des fondements théoriques méthodologiques du domaine de la recherche qualitative. Ainsi nous développerons les particularités de l'enquête par entretien et ses influences sur le corpus recueilli. Nous aborderons également le problème de la transcription d'un corpus oral. Le dernier volet de cette partie sera consacré à la présentation de nos deux outils d'analyse principaux. Le premier : l'analyse du contenu discursif des entretiens est réalisée grâce à la détermination de plusieurs thèmes d'études. Cette analyse nous permet de mettre en évidence les réponses aux différentes questions relatives avec notre sujet de recherche : les fonctions des langues à Montréal, les motivations et projets entourant les cours de francisation, l'utilisation des langues dans la vie quotidienne des témoins, leur appartenance à des réseaux sociaux et enfin les facteurs idéaux et vécus d'intégration selon le point de vue des témoins. Le deuxième outil nous permet d'analyser la compétence linguistique des témoins en interaction. Cette analyse ne sera réalisée que sur un nombre réduit et significatif de témoins (30). Ainsi, nous commencerons par expliquer les critères retenus pour sélectionner les témoins et les extraits de leurs discours. Cette question de l'unité de corpus retenue pour l'analyse nous amène à nous pencher sur les problèmes relatifs à l'évaluation du français parlé, qui ne peut l'être par le seul crible de la norme grammaticale, basée sur l'écrit. C'est pourquoi nous nous situons dans le courant de la macro-syntaxe. Enfin, nous décrirons les différents observables retenus pour opérer cette analyse linguistique selon une perspective énonciative, structurelle et normative.

1 Recueil des données : Protocole

1.1 Présentation de l'organisation des cours de francisation

En 2003, pour notre mémoire de Master, nous avons effectué une enquête de terrain auprès d'un groupe restreint de personnes immigrantes ayant suivi des cours de francisation et fréquentant, par la suite, une option alternative, comme par exemple des ateliers de francisation. Pour cette recherche de doctorat, nous voulions interroger des personnes immigrantes en train de suivre ces cours de francisation.

Pour cette nouvelle recherche, notre première démarche a été de contacter le MICC pour connaître la liste des organismes proposant des cours de francisation gouvernementaux. Jusqu'en 2004, seuls les « carrefours d'intégration » (anciennement les COFI) dispensaient ces cours. Or, actuellement, nous nous trouvons devant une multitude de lieux de formation. Chacun a un objectif précis et concerne un public particulier : le nombre d'années de scolarité effectuées dans le pays d'origine détermine le lieu de francisation vers lequel l'immigrant est orienté. Ainsi, une personne ayant un diplôme universitaire va, théoriquement, à l'université (Université de Montréal ou UQAM) tandis que les organismes communautaires accueillent les personnes ayant été très peu scolarisées ou les bénéficiaires de cours à temps partiel. Pour leur part, les CEGEP accueillent les personnes d'un niveau collégial mais également des personnes d'un niveau universitaire qui n'ont pas pu intégrer l'université, faute de place.

A la multiplicité des lieux de formation, s'ajoute la différence entre le public qui est au Québec depuis moins de 5 ans et celui qui y réside depuis plus longtemps. Les immigrants arrivés dans la province depuis moins de 5 ans suivront les cours de francisation du MICC alors que ceux qui ont une durée de résidence plus longue pourront suivre les cours dans les Commissions scolaires.

Les cours proposés dans les Commissions scolaires suivent les programmes du Ministère de l'Éducation (MELS), alors que les autres cours relèvent des programmes du MICC. Les commissions scolaires accueillent également les personnes envoyées par

Emploi Québec dont le niveau de français est considéré comme une entrave à l'obtention d'un emploi.

Pour avoir une vision la plus exhaustive possible du public et des modalités de francisation, nous avons contacté l'ensemble de ces organismes afin d'y interviewer les bénéficiaires des cours de francisation au sein de leurs structures.

1.2 Choix des témoins

Nous avons choisi de rencontrer des personnes immigrantes bénéficiant de cours de francisation, de janvier à mars 2007. Nous avons également procédé à l'interview de personnels éducatifs ou exerçant leur profession en rapport avec l'intégration des immigrants. Ainsi, nous avons rencontré des professeurs de français langue seconde, des conseillers pédagogiques de commissions scolaires, une dirigeante d'entreprise d'insertion, des intervenants associatifs dans le domaine de la francisation des immigrants. Nous leur avons demandé leur vision de la démarche d'intégration sociale/culturelle qui est envisagée par les cours de francisation. En tant qu'acteurs sur le terrain, ils peuvent nous renseigner sur les besoins des immigrants, sur les objectifs intégratifs à entreprendre. Concernant les professeurs, ils nous fournissent des renseignements sur la motivation des apprenants, sur les principaux obstacles à l'apprentissage, sur les objectifs linguistiques et culturels visés en cours et sur les objectifs réellement atteints. Cependant, nous n'avons pas procédé à l'analyse de ces entretiens : les informations recueillies ont eu pour seul but d'approfondir nos connaissances relatives au contexte de l'étude.

La présentation de la méthode de recueil des données que nous allons faire concerne seulement les personnes immigrantes. Les entretiens avec les acteurs du milieu ont ressemblé à une rencontre informelle dont l'objet était de cerner les différents problèmes concernant ce public particulier d'apprenants et les objectifs pédagogiques développés.

Nous avons rencontré des apprenants fréquentant les niveaux des cours les plus élevés :

- le niveau 3 (entre la 30^{ème} et 33^{ème} semaine de cours) pour les cours du MICC à temps plein (ces cours comportent 3 niveaux : 1, 2, 3)

- le niveau intermédiaire pour les cours du MICC à temps partiel (ces cours sont divisés en niveau débutant, intermédiaire et avancé).
- les niveaux 5, 6, 7 (entre la 30^{ème} et la 42^{ème} semaine) pour les cours du MELS qui comptent 7 niveaux. (Le niveau 7 est réservé à l'étude de l'écrit et n'est pas dispensé dans tous les centres).

Comme nous le voyons, il ne nous a pas toujours été possible de rencontrer des personnes des niveaux les plus avancés (niveau intermédiaire des cours à temps partiel) car les classes de niveau avancé n'existent pas toujours. Ainsi, dans certains centres, surtout des organismes communautaires, les personnes immigrantes quittent les cours au niveau intermédiaire pour entrer sur le marché du travail. Les classes de niveau avancé ne sont pas ouvertes par manque de candidats. Dans ce type de situation, nous avons tout de même choisi d'interroger des personnes de niveau intermédiaire (qui constitue donc le plus haut niveau de formation de certains centres). Un tel choix nous permet de découvrir les compétences linguistiques avec lesquelles ces personnes pensent être suffisamment autonomes pour quitter les cours et entrer sur le marché du travail.

En choisissant les immigrants des niveaux de francisation les plus élevés, nous voulons apprécier le niveau de compétence en expression et compréhension orales d'une personne qui aura, bientôt, terminé sa formation en langue française.

Nous pensions également que, pour des raisons de commodité de l'entretien, ces personnes seraient plus à même de comprendre et de répondre aux questions sans que la communication soit, ou le moins possible, bloquée par des problèmes linguistiques.

1.2.1 Présentation des organismes

Nous avons effectué notre recherche dans huit lieux de formation :

- le centre de formation pour adultes d'Outremont dépendant de la commission scolaire Marguerite Bourgeois (Outremont)
- le centre de formation de Lasalle, dépendant de la commission scolaire Marguerite Bourgeois (Lasalle)

- le centre de formation Louis Fréchette, dépendant de la commission scolaire de la Pointe de l'île (Montréal-Nord)
- l'Université de Montréal
- le CEGEP St Laurent (St Laurent)
- l'entreprise d'insertion par le travail « Petites Mains » (prêtant ses locaux en tant qu'organisme communautaire pour les cours de francisation à temps partiel) (Côte-des-neiges)
- l'Accueil aux immigrants de l'Est de Montréal (organisme communautaire) (St Léonard)
- le CRECA : Centre de Ressources Éducatives et Communautaires pour Adultes (dispensant des cours de francisation aux adultes analphabètes ou peu scolarisés) (Ahuntsic)

Cet éventail de lieux de formation nous permet d'avoir une vision d'ensemble des divers organismes proposant des cours de formation. Nous évitons donc que la localisation de l'organisme influence le profil sociolinguistique des personnes rencontrées. Ici, nous couvrons différents quartiers de l'île de Montréal, aussi bien anglophones, francophones que largement multiethniques (annexe B).

Nous sommes entrée en contact avec les professeurs ou les conseillers pédagogiques pour leur présenter notre projet. Environ la moitié de nos prises de contact ont débouché sur une rencontre avec les étudiants. Les témoins étaient tous volontaires : le projet de recherche a été présenté aux classes, soit par le professeur, soit par le conseiller pédagogique, soit par nous-même. Nous avons remarqué que la volonté des futurs témoins à participer à l'entrevue était beaucoup plus forte si le professeur s'était impliqué dans la présentation et avait mis en avant la pertinence de la recherche et l'importance de la participation des étudiants.

1.2.2 Caractéristiques des témoins

Nous avons interrogé 110 personnes :

- 20 suivant les cours à l'université (groupe A, annexe C)
- 22 au CEGEP (groupe B, annexe D)
- 19 dans des organismes communautaires à temps partiel (groupe C, annexe E)
- 34 dans des centres de formation pour adultes dépendant des commissions scolaires (groupe D, annexe F)
- 15 bénéficiant des cours de francisation adaptés aux personnes analphabètes ou très faiblement scolarisées (groupe E, annexe G)

Les pays d'origine des personnes interrogées sont divers. Nous n'avons pas voulu limiter notre étude aux caractéristiques d'un groupe ethnique déterminé mais nous avons choisi d'avoir une vision générale du public concerné par la francisation. Néanmoins, nous notons une prédominance des personnes de langue première espagnole (d'origine latino-américaine 25,5 %), mandarin (14,5 %) et roumaine (11,8 %) (annexe H). Ces chiffres concordent avec d'autres données sur l'immigration : en effet, la Chine, l'Amérique latine et la Roumanie sont les pays (ensemble de pays) d'origine de la plupart des nouveaux arrivants au Québec (annexe A)

Les femmes sont plus largement représentées que les hommes dans notre groupe de témoins (74,4 % des témoins sont des femmes) (annexe I). Or, la proportion d'hommes et de femmes acceptée au Québec est la même depuis ces 10 dernières années (Québec MRCI 2000b, Québec MICC 2005, Québec MICC 2008d). On peut penser que les femmes ont été plus enclines à répondre aux questions mais cela ne peut expliquer cette très grande différence. On peut penser que les hommes sont plus dans une logique de survie économique immédiate (Calinon 2007) et ne prennent pas le temps de suivre les cours de francisation, ou lorsqu'ils les suivent, arrêtent avant le niveau avancé.

Les différents groupes présentent une homogénéité quant à l'âge et au niveau de scolarité. Les témoins appartiennent à peu près tous à la même classe d'âge : l'âge moyen et médian du groupe se situe autour de 36 ans (annexe K). Exceptés les témoins du

groupe E, la grande majorité des témoins a suivi des études postsecondaires (annexe L). Comme nous l'avons expliqué précédemment, les immigrants sont répartis dans les lieux de formation selon leur niveau de scolarité (pour les cours du MICC, soit les groupes A, B, C). Ainsi, il est logique que les témoins qui suivent les cours de francisation à l'université (groupe A) aient fini leur scolarité vers 23 ans. Il est cependant à remarquer que, bien que du même niveau d'étude que le groupe A, le groupe B suit ses cours au CECEP. Cela confirme ce que les personnels gouvernementaux et pédagogiques nous ont expliqué : compte tenu des critères de sélection du Québec dans le choix de ses immigrants, l'université ne peut accueillir toutes les personnes ayant un haut niveau de scolarité. Nous notons également que les témoins du groupe C ont fini leur scolarité plus tôt que les autres (environ 19 ans) mais restent toutefois très éduqués.

En moyenne, les témoins sont au Québec depuis 2 ans et 7 mois. Nous avons noté de grandes disparités concernant le temps de résidence au Québec. Dans les centres qui acceptent des personnes résidant au Québec depuis plus de 5 ans et dont les cours dépendent du MELS, les témoins sont, en moyenne, au Québec depuis 4 ans et 9 mois (annexe J).

Il est cependant à remarquer que si l'on calcule la médiane⁷⁷, celle-ci indique une durée de résidence de seulement 1 an et 5 mois. Pourquoi une telle différence dans les résultats ? Il suffit que l'échantillon compte quelques témoins ayant passé 25 ou 30 ans au Québec pour que la valeur moyenne de résidence soit élevée. Ainsi cette grande disparité nous amène à considérer que la valeur médiane rend mieux compte de la situation que la valeur moyenne.

Les caractéristiques des témoins du groupe E se distinguent des autres groupes à plusieurs niveaux. Ce groupe E suit une formation diversifiée comprenant des cours de francisation : ces cours sont réservés aux personnes analphabètes ou ayant été très faiblement scolarisés (la fin de la scolarité des témoins se situe autour de l'âge de 10 ans). Selon les cas, il peut s'agir de personnes nouvellement arrivées au Québec ou y résidant depuis plusieurs années. Une partie de ces immigrants est envoyée au CRECA par Emploi

⁷⁷ « Médiane d'une distribution » : le nombre réel M qui partage en deux parties d'égale fréquence les éléments de la distribution, rangés par valeurs croissantes (Grand dictionnaire encyclopédique Larousse 1984)

Québec dans le cadre d'une formation de retour à l'emploi. Cela explique que la durée de résidence moyenne, pour ce groupe, est plus longue que pour les autres (4 ans et 3 mois).

Compte tenu de ces distinctions et des objectifs particuliers assignés à ces cours pour personnes analphabètes ou faiblement scolarisés, les réponses faites par les témoins du groupe E sont souvent différentes de celles fournies par les autres groupes.

Pour faire suite à cette présentation, nous allons maintenant nous intéresser aux choix méthodologiques que nous avons opérés pour réaliser cette enquête auprès de nos témoins.

2 Méthodologie de l'enquête

2.1 L'entretien

La durée des entretiens qui sont retranscrits varie de 20 minutes à 1 heure 10 minutes. Ils ont tous eu lieu dans l'établissement d'enseignement, pendant les heures de cours. Ils se sont déroulés dans le bureau du professeur, dans un espace de travail isolé à la bibliothèque ou faute de mieux, dans la salle de repos. Dans ce dernier cas, les bruits extérieurs ont passablement dégradé la qualité de l'enregistrement.

2.1.1 L'entretien semi-dirigé

Nous nous inscrivons clairement dans une recherche qualitative en cherchant à vérifier nos hypothèses de recherche à partir du discours d'informateurs sur les thèmes donnés et en essayant de construire à partir de ces données, évidemment subjectives, une connaissance objective sur les facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration. C'est par le filtre des représentations et de l'expérience des témoins que ce sujet sera analysé. Cette méthode ne nous permet pas d'énoncer des certitudes mais de confirmer des hypothèses.

L'enquête par entretien est notre source d'informations principale. Notre recherche de 2002 était, en quelque sorte, une enquête exploratoire qui nous apporte une connaissance de certaines caractéristiques du terrain. Cette première approche nous permet d'être dans une démarche d'entretiens à structure forte (opposé à « entretiens à structure faible »), qui se présente lorsque « on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé » (Blanchet, Gotman 1992 : 61).

Nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés, où sont abordés des thèmes comme le parcours scolaire et langagier de la personne immigrante, sa pratique quotidienne des différentes langues de son répertoire linguistique, son environnement linguistique, sa

perception de l'utilisation du français à Montréal, du français québécois, des Québécois, du Québec en général, et enfin des cours de francisation qu'elle est en train de suivre (ce qu'elle y apprend, ce qu'elle trouve utile, etc) (annexe M). Avant le traitement des données, nous avons laissé de côté certaines informations car nous avons estimé, après l'entretien, que ces questions s'éloignaient du sujet de la recherche (questions cherchant à découvrir les représentations concernant le Québec, la séparation du Québec du reste du Canada, le contact des immigrants avec les médias, le parcours linguistique antérieur à l'immigration, l'auto-estimation de leur compétence). Nous pensons les utiliser ultérieurement pour mener des études complémentaires.

Nous avons préféré les entretiens aux observations en classe car l'entretien permet d'avoir accès, à la fois, à des informations sur l'intégration des témoins et à un matériau linguistique, ce qui va nous permettre de faire une analyse de contenu du discours et une analyse linguistique en vue de préciser le degré et le domaine d'intégration des témoins.

L'entretien se définit comme une « méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou en groupe, avec plusieurs personnes soigneusement sélectionnées, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations » (De Ketele, Roegiers 1996 : 19-20). Parmi les caractéristiques de la méthode d'entretien, ces auteurs expliquent que l'entretien ouvert a la propriété de faire émerger les hypothèses et que l'entretien fermé sert à vérifier les hypothèses. Comme nous l'avons expliqué, notre expérience antérieure nous situe aux confins de ces points de vue : nous avons établi des hypothèses concernant notre travail et nous les avons vérifiées et modifiées suite à l'analyse des entretiens. Ainsi, l'entretien est un ensemble coordonné de techniques (choix des témoins, du lieu de rencontre, semi-dirigé) et de savoirs (nos connaissances du terrain, nos lectures) qui permettent de recueillir des données pertinentes pour la recherche en place (ibid. : 33).

Ainsi, nous nous inscrivons, par cette technique d'enquête, dans une démarche qui cherche à comprendre les processus, les relations entre les faits et les représentations. Il ne s'agit pas d'une recherche sur des informations factuelles mais plutôt sur des représentations que les informateurs ont sur tel ou tel aspect de la situation vécue (Albarello 1999 : 61). Étant donné que nous avons affaire à des informateurs aux parcours très différents (culturellement, professionnellement, migratoire), l'entretien nous laissait une

plus grande flexibilité pour essayer de trouver les causes et les conséquences de telle ou telle situation, comme le disent Blanchet et Gotman « l'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées » (1992 : 40).

Nous avons choisi de faire des entretiens individuels car, d'une part, la situation est plus simple pour l'enregistrement (dans la perspective de notre analyse linguistique et de son contenu), et d'autre part, cela laisse un temps plus important pour les hésitations, les reformulations contenues dans un récit en langue étrangère en voie d'acquisition (Albarello 1999 : 63). Bien qu'un entretien collectif ait l'avantage de susciter la discussion et l'échange d'idées, les compétences linguistiques en français de chaque témoin entrent en jeu dans la prise de parole ; ceux ayant des moyens langagiers plus importants sont plus à même de prendre la parole donc à imposer leur point de vue. L'avantage de l'entretien individuel permet à ceux qui ont le plus de difficultés de prendre leur temps pour formuler leurs réponses.

2.1.2 Le cadre contractuel de l'entretien

Comme tout échange langagier, l'entretien est sous-tendu par un contrat de communication entre les interlocuteurs. Aussi, appelé « cadre contractuel », c'est ce que les protagonistes de l'échange investissent dans la situation de communication et dans sa définition en tant que telle : « les représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue » (Blanchet 1987 : 95). Ce cadre (concernant les objectifs) n'est pas fixe et peut être renégocié au cours de l'entretien. L'interviewer est tenu d'expliquer à l'informateur l'objet et les motifs de sa requête. Cela est d'autant plus important que nos témoins sont dans une situation d'insécurité multiple (voir plus loin). Nous avons donc présenté notre sujet de recherche à l'ensemble des classes concernées, en expliquant que l'objectif principal était de soutenir une thèse de doctorat, ce qui nous situait dans un milieu universitaire et non administratif ou gouvernemental. Nous avons parlé de notre parcours et pourquoi nous sollicitons ce type de personnes en particulier. Nous avons ensuite expliqué comment se déroulerait l'entretien, quels seraient les thèmes abordés, la durée approximative et enfin l'utilisation des résultats.

Concernant le thème de l'entretien, cela est un peu plus compliqué : les témoins sont amenés à parler de sujets qu'ils vivent ou ont vécus mais sur lesquels ils n'ont pas forcément entamé de réflexions. Blanchet et Gotman expliquent que « lorsque le thème est familier, [l'informateur] tend à se poser comme expert [...]. Lorsque le thème n'est pas familier à l'interviewé, il parle en novice et tend à augmenter sa dépendance thématique et relationnelle vis-à-vis de l'interviewer ; les représentations et raisonnements qu'il communique sont labiles, parfois contradictoires ou étayés par analogie sur d'autres connaissances implicites » (1992 : 76). Cette impression est d'autant plus présente que les sujets doivent formuler des avis, des opinions et des explications dans une langue qu'ils sont en train d'apprendre. Les témoins ne sont pas sûrs que ce qu'ils expriment soit en adéquation avec ce qu'ils veulent dire.

Ce contrat sert de référence pour évaluer la pertinence de l'échange : les sujets à aborder sont déterminés par ce cadre et, ainsi, l'interviewer peut faire le bilan à la fin de l'échange en comparant ses objectifs aux résultats obtenus.

2.1.3 Les silences dans l'entretien

Étant donné le côté intimidant de l'entrevue en langue étrangère, la plupart des témoins montraient des signes d'hésitation qui ne reflétaient pas forcément leurs compétences linguistiques et provoquaient un discours parfois haché. Kaufman mentionne qu'il ne faut pas avoir peur des silences car « si l'enquêteur les comble trop vite, il n'a guère le temps de trouver la bonne question et il ne permet pas à son interlocuteur de se laisser aller au gré de sa pensée et de la développer » (2004 : 50). Pour notre part, les silences sont d'autant plus utiles qu'ils permettent à l'informateur de réfléchir avant de formuler sa réponse, dans une langue étrangère (le français). Nos informateurs ont besoin de moments de réflexion : à la fois, pour comprendre la question et pour formuler la réponse. Il nous faut seulement faire attention que ce silence ne relève pas d'une lacune linguistique. Si le silence est long, il traduit peut-être une demande d'aide implicite. Si l'interviewer n'y répond pas, le malaise peut s'installer et être perçu comme une mise en danger de la face de l'informateur et freiner ainsi la confiance et la bonne volonté de participer à l'entretien.

2.1.4 La grille d'entretien

L'enquête que nous avons menée en 2002 dans le cadre de notre maîtrise nous a permis d'appréhender notre recherche avec des connaissances pratiques qui ont servi à l'élaboration d'un questionnaire fondé sur des informations recueillies antérieurement sur le terrain. Ces connaissances concernent les formalités administratives de l'immigration et de l'installation au Québec, les modalités d'inscription au cours (même si celles-ci ont changé en 2004), les principaux obstacles à la suivie des cours, l'importance de la situation familiale dans la manière d'appréhender l'apprentissage du français, l'influence de la localisation résidentielle à Montréal, entre autres.

Les questions posées sont regroupées par thèmes. La première partie de l'entretien peut être appelée un « récit de vie ». Les premières questions sont des questions usuelles, des questions de présentation (prénom, âge, nombre d'enfants, parcours scolaire, etc). Sur le plan linguistique, ces questions paraissent assez simples mais le fait de questionner les témoins sur des caractéristiques très personnelles peut poser des problèmes (intrusion dans la sphère privée, etc). Par exemple, une de nos informatrices a mentionné au cours de l'entretien qu'elle avait du mal à répondre aux questions car au Mali, son pays d'origine, il était impensable de poser ce genre de questions, que c'était très impoli et incorrect. Néanmoins, les caractéristiques ethno-sociolinguistiques des informateurs sont nécessaires pour établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses dont nous nous sommes servie pour établir un échantillonnage (Blanchet 2000 : 45). Elles ont aussi le rôle de rompre la glace et de rassurer l'informateur sur ses capacités linguistiques à participer à l'entretien. Ce sont généralement des questions auxquelles il a l'habitude de répondre : poser d'emblée des questions qui font naître des problèmes de compréhension et qui imposent des reformulations ne met pas en confiance. Des thèmes plus complexes sont ensuite abordés, ils nécessitent une réflexion métalinguistique et des stratégies de communication plus étendues pour surmonter les obstacles linguistiques.

La plupart des questions sont des questions ouvertes qui laissent libre court à la parole de l'informateur. Nous n'avons pas lu les questions les unes après les autres : nous les avons posées de manière souple. Dans l'optique d'avoir un échantillon des compétences linguistiques et de communication des témoins le plus précis possible, nous avons cherché à

créer une dynamique de conversation plutôt que de rester dans le schéma figé question/réponse (Kaufman 2004 : 44, Blanchet, Gotman 1992 : 20).

Cependant, il a été difficile de cadrer l'entrevue. Comme l'explique Blanchet et Gotman, « les personnes ne veulent pas toujours répondre aux questions et formulent des réponses non-pertinentes car elles veulent parler de ce qui les intéresse ou les préoccupe » (1992 : 10). Les témoins, vivant souvent dans un état de stress psychologique dû à la situation d'immigration, trouvaient ici l'occasion de parler de leurs peurs quant à l'avenir, de leurs difficultés professionnelles ou familiales, et cela dépassait les objectifs de la rencontre. Par exemple, à de très nombreuses reprises, les personnes nous ont demandé d'évaluer leur performance à l'oral, de leur donner également des conseils pour améliorer leur français dans le but d'avoir un avis extérieur (et qu'ils espéraient plus objectif que celui du professeur). Elles voulaient se rassurer quant à leurs compétences linguistiques et de communication.

La formulation des réponses est un des facteurs psychologiques perturbateurs d'une enquête d'usage linguistique, selon Hug (2002). Ainsi, une question ouverte ou fermée, négative ou affirmative, marquée par l'inversion du sujet ou l'intonation aura une influence sur la réception et la réponse de l'informateur. De même, l'ordre des questions a une grande importance. Une question tend à influencer celle qui la suit immédiatement. De plus, « si toutes les questions se rapportent à un même problème linguistique, les sujets auront tendance à se forger une « doctrine » sur la question » (Hug 2002 : 32), ils développeront leurs représentations selon un certain axe sans en changer. Cependant, la situation psychologique de l'informateur évolue au cours de l'entretien et cela a des conséquences sur ses réponses (par exemple, l'informateur peut être gagné par la lassitude, ce qui va entraîner des réponses plus expéditives ou au contraire, il va être plus en confiance et développera davantage ses propos). Nous avons tenu compte de cela et du fait que les lacunes linguistiques potentielles des sujets interviewés poseraient des problèmes de compréhension. Ainsi, nous avons jalonné notre questionnaire de « questions de vérification » pour être sûre de la bonne compréhension des questions et vérifier les éventuelles contradictions. Néanmoins, nous avons veillé à ce que la suite des questions soit cohérente car nous savons que l'informateur s'implique dans l'enquête uniquement s'il a confiance en l'enquêteur. Or, si celui-ci lui pose des questions sans suite ou surprenantes, de manière non justifiée, l'informateur peut se sentir en danger et avoir une impression

négative (Kaufman 2004 : 44). Généralement, dans l'entretien, les thèmes ont été abordés à peu près tous dans le même ordre, pour que cela n'altère pas la qualité des réponses (Albarello 1999 : 66) et permette une comparaison fiable entre les différents informateurs.

2.1.5 Le paradoxe de l'observateur

En plus de collecter des informations nécessaires à la compréhension de la situation étudiée, le choix de l'entretien semi-directif permet de recueillir du discours, du matériau linguistique plus « autonome » (Blanchet 2000 : 45) : nous nous sommes servie pour l'analyse linguistique d'un certain nombre d'énoncés tirés du corpus recueilli. Mais, l'entretien n'est pas seulement un recueil d'informations, c'est aussi un processus illocutoire et nous sommes consciente de ce que l'on appelle le paradoxe de l'observateur : « Le but de la recherche linguistique dans une communauté doit être de découvrir comment les gens parlent lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une observation systématique ; pourtant, nous ne pouvons obtenir de telles données que par le biais d'une observation systématique » (Labov 1970 : 32 (traduction par Augier 1997)). Ainsi, Labov pose le problème de la véracité de la situation et de l'échange de paroles observé. Ce dernier n'a pas les caractéristiques d'un échange en situation informelle « non-observée ». Le problème ici se pose encore plus particulièrement car cet échange de paroles n'est provoqué que par l'objectif d'observation et d'enquête scientifique.

Pour étudier le « discours familier »⁷⁸, il faut observer le parler dans les situations intimes et familières. La durée de l'entretien, plutôt importante, nous a permis de nous familiariser avec l'informateur. Si pendant les premières réponses, les informateurs peuvent être un peu crispés, tous se détendent au fil de l'entretien. Cependant, dans cette situation d'échange, on peut s'attendre à un discours surveillé⁷⁹ de la part des témoins : ils vont éviter les formes qu'ils maîtrisent mal ou dont ils ne sont pas sûrs qu'elles appartiennent au « bon français ». Dans cette situation, d'une certaine mesure « contrainte », les témoins essaient de produire le meilleur discours possible selon eux, en mobilisant au mieux leurs capacités et leurs ressources langagières. C'est donc une situation favorable pour apprécier leurs compétences linguistiques.

⁷⁸ Discours familier « discours quotidien tel qu'il est employé dans les situations ordinaires où le langage n'est pas un objet d'attention » (Labov 1976 : 146)

⁷⁹ Discours surveillé : celui qui « apparaît normalement lorsque le sujet répond à des questions officiellement reconnues comme faisant partie de l'interview » (Labov 1976 : 139)

On rappellera que la relation qui s'établit entre l'enquêteur et l'enquêté est sous-tendue par une situation inégalitaire. Nous avons été présentée comme une étudiante à l'université faisant une enquête dans le cadre de son doctorat. Nous n'étions donc pas une enquêtrice (chargée de faire répondre à un questionnaire) mais une chercheuse qui avait des connaissances sur le sujet que les témoins n'avaient pas forcément (Blanchet 1987 : 96). Le public rencontré est composé d'adultes qui viennent de vivre le déracinement de l'immigration et qui sont dans une situation fragilisante car elle est exolingue et inégalitaire :

- au niveau linguistique : les témoins ne peuvent pas exprimer certaines opinions ou faits comme ils le voudraient étant donné qu'ils ne s'expriment pas en langue maternelle et qu'ils sont justement en train de suivre un cours de français
- au niveau social : nous sommes une locutrice française native éduquée, qui exerce un métier en rapport avec la langue française.

Ils sont également dans un cadre de grande dépendance : des personnes extérieures les aident dans leurs démarches quotidiennes d'installation, de prise de contact avec le monde du travail, etc. Ainsi, Hug (2002 : 30) souligne qu'« il faut réduire autant que possible la pression que peut exercer une éventuelle relation d'autorité sur les sujets que l'on interroge ». Ainsi, nous avons essayé de réduire l'écart entre l'interviewé et nous. En insistant sur le fait que nous étions en position de demande, que les personnes rencontrées avaient un rôle très important et que leurs témoignages étaient très utiles : « c'est l'informateur qui est en vedette et il doit le comprendre à l'attitude de celui qui est en face de lui, faite d'écoute attentive » (Kaufman 2004 : 51). Nous avons mis en avant que cette recherche de doctorat repose sur la qualité des informations récoltées et donc sur la coopération des témoins.

Nous nous sommes inspirée de l'ouvrage de Kaufman (2004) sur la technique de l'entretien dit « compréhensif ». Même si nous ne nous situons pas dans ce type d'enquête, certains aspects ont été appliqués à notre technique d'enquête. Ainsi, contrairement aux ouvrages de méthodologie d'enquête qui prônent la non-implication stricte de l'observateur, pour limiter le plus possible son influence sur l'informateur, la situation que nous étudions ne nous permettait pas une telle non-implication.

La très grande insécurité, aussi bien linguistique que sociale des informateurs, fait qu'ils étaient en demande importante d'opinion et de débats. Le fait de ne pas répondre à leurs questions aurait été interprété comme du mépris ou de la mauvaise volonté et ainsi, le contenu informatif recueilli dans les entretiens aurait été beaucoup trop ténu : « à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (ibid. : 52). A de nombreuses reprises, les informateurs nous ont demandé de prendre position sur les sujets abordés, nous ont interrogée sur notre parcours, nous ont demandé notre avis sur des questions précises. Par exemple, au niveau personnel, de très nombreux témoins nous ont demandé d'évaluer leurs compétences en français. D'un point de vue plus général, ils nous ont demandé notre opinion sur la place du français au Québec, sur le marché économique et sur l'accueil que des Québécois réservaient à leurs immigrants (le fait que je me sois présentée comme une immigrante française a influencé et/ou encouragé ce genre de questions). Or, répondre à ces sollicitations va à l'encontre de ce que certains courants méthodologiques sur l'entretien préconisent (la neutralité, le non-engagement personnel...). Mais, en parallèle, pour certains informateurs qui étaient dans une position difficile (attente de résidence permanente, réfugiés), il subsistait toujours le doute que nous ne soyons pas envoyée par le gouvernement pour vérifier leur intégration. Kaufman l'explique ainsi « l'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre, à son tour, pourra s'engager et exprimer son savoir plus profond » (ibid : 52). Dans les premiers entretiens, nous avons essayé de ne pas répondre et d'expliquer que cela ne faisait pas partie du contrat, mais nous nous sommes aperçue que rester dans une position de « non-implication » rigide nuirait à la confiance que nécessitait ce type d'entretien et aurait provoqué de la méfiance et des réactions d'hostilité. Nous avons donc pris le parti de répondre aux sollicitations quand les conventions sociales de communication nous y inviteraient en veillant toutefois à rester le plus neutre possible.

Nous venons de justifier nos choix concernant la technique d'enquête que nous avons utilisée dans cette recherche. Dans ce prochain chapitre, nous traiterons des questions théoriques relatives aux traitements des données ainsi obtenues.

3 Le traitement des données :

Questions générales

3.1 Le problème de la transcription

L'analyse du discours et l'analyse linguistique s'effectuent à partir de la transcription des enregistrements des textes écrits et non sur le discours oral directement. Ces entretiens ont donc été transcrits pour être exploitables. Cette transcription a été faite sur la base de l'écriture orthographique. Ceci est possible quand on peut identifier facilement les formes des morphèmes. Pour les cas précis où il était difficile d'affirmer de quel morphème il s'agissait, nous avons recouru à la transcription phonétique.

La transcription orthographique aboutit à une perte notable d'informations sur l'intonation ou le rythme, même si nous avons mis au point un cadre de transcription qui rend compte des hésitations et des pauses. La ponctuation, par exemple, est « un ensemble signifiant [qui] relaie, en les déformant plus ou moins, le rythme et l'intonation » (Raymond 2001 : 13). Nous n'avons pas utilisé la ponctuation sauf pour transcrire une certaine oralité : l'intonation montante pour une question, les pauses et d'autres phénomènes prosodiques (Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 139) (annexe N).

La transcription d'un document oral ne permet pas de rendre compte précisément des approximations linguistiques des témoins. Nous, locuteur natif, avons tendance à tirer des déductions de ces amalgames sonores. Nous donnons du sens à des sons mis bout à bout. Ce que nous transcrivons est un compromis entre ce que nous percevons et ce que nous interprétons (ce que l'informateur a voulu dire), « c'est par un calcul de l'interprétation la plus plausible que nous choisissons entre deux possibilités phonétiquement voisines » (Blanche-Benveniste 1997 : 27). Ce que nous pouvons prendre pour de la négligence de la part du chercheur paraît être « un besoin de restituer dans sa propre langue un texte écrit cohérent, plus clair, plus précis, plus conforme à la « norme » de sa langue » (Ruelland 1981 in Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 98). Ainsi, nous nous sommes rendue compte que l'« on écoute ce que l'on s'attend à écouter » (Blanche-

Benveniste, Jeanjean 1987 : 102). En tant que chercheur, ici dans le rôle de transcripteur, nous savions sur quoi portait l'entretien, nous tirions des déductions à partir du contexte d'échange que nous avons nous-même créé.

Étant donné que nous travaillons à partir d'un corpus de productions orales d'apprenants du français, nous essayons de faire du sens avec les éléments que nous percevons, d'autant plus que certains des sujets interrogés utilisent une « prononciation phonétique » : ils tentent de reproduire des sonorités mémorisées approximativement auxquelles ils accordent un sens précis, par exemple, [achate] pour « acheter ». La transcription que nous avons faite dépend de notre interprétation du découpage le plus plausible de la suite de sonorités que nous entendons. Nous nous basons sur notre idée de ce que le locuteur a voulu dire pour percevoir ce qu'il a dit. Le contexte mis en place par le contrat de communication et ce qui a été dit précédemment influencent les perceptions du discours. Ces deux éléments agissent comme un mécanisme de probabilité pour déterminer ce que le témoin a voulu dire : Plus le contexte vient conforter ce que le transcripteur croit entendre, plus il y a de chance que cela soit exact. Comme Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 103), nous nous sommes rendue compte que les hésitations de transcription touchent principalement certains points : les éléments clitiques (« le »/« lui »/« l'ai »), les conjonctions (« mais »/« m'a »), les auxiliaires (distinction entre « je »/« j'a »/« j'ai ») et les finales verbales (« pensé »/ « pensais »). Un de nos principaux problèmes est la transcription de la finale [E] ou [e]. Ainsi, soit l'on donne une version exagérément optimiste de la maîtrise des imparfaits du locuteur ou au contraire pessimiste en transcrivant ces verbes avec des finales à l'infinitif (Blanche-Benveniste 1997 : 29).

Comment concilier le fait de transcrire la langue orale tout en gardant des traces de cette oralité ? Nous savons que la transcription doit répondre à deux exigences : « la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit » (Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987 : 115). Nous avons, pour notre part, privilégié la lisibilité, tout en restant au maximum fidèle à l'enregistrement, en transcrivant de manière orthographique les enregistrements de notre corpus. Notre décision s'explique par le fait qu'une partie importante de notre analyse est une analyse du discours, produit dans les entretiens et qu'il ne s'agit pas uniquement d'une analyse linguistique fine du matériau langagier ainsi fourni. Traverso dit « il est

impossible mais aussi inutile de tout noter » (1999 : 24), l'important est de s'adapter aux objectifs de l'enquête : une analyse de contenu et une analyse linguistique.

3.2 La recherche qualitative

Bien que le nombre de témoins interrogés soit important (110), nous nous inscrivons dans une recherche qualitative. Nous avons voulu couvrir tous les organismes fournissant des cours de francisation pour avoir une vision la plus globale possible du public touché par cet enseignement. Comme tous ceux qui entament une recherche qualitative, Matthey et Py se sont interrogés sur le droit et la légitimité de généraliser les propos d'un informateur particulier et de les considérer comme significatifs. Cela est possible lorsque ce que l'on tire du discours apporte une information qui donne un sens au sujet étudié. Les auteurs expliquent que « peu importe que le locuteur soit le seul informateur à énoncer telle ou telle opinion ou que celle-ci représente l'expérience ou la position d'une majorité ou d'une minorité de ses pairs : ce qu'il dit fait, de toute façon, partie de notre objet dans la mesure où il est un des membres de la population à laquelle nous donnons la parole » (Matthey, Py 1995 : 25). Cette réflexion est rejointe par celle de Albarello (1999 : 62-63). Pour ce dernier, la validité d'un système de sens n'est pas due à une fréquence d'apparitions élevée des éléments, mais de leur variété et de leur qualité. Nous considérons donc que notre analyse sera pertinente s'il y a adéquation entre les éléments analysés et la manifestation des systèmes de sens. Nous avons retenu un autre critère pour valider notre analyse, celui de la saturation, lorsque les données que l'on trouve au cours de l'analyse ne sont plus nouvelles. Ainsi, quand la saturation est atteinte, c'est une base solide à la généralisation. Concernant la vérité et le mensonge qui seraient contenus dans les énoncés, nous gardons à l'esprit que, comme nous l'avons déjà rappelé, les conditions d'émergence du discours influencent les productions et que les informations données par le témoin passent par le prisme de son histoire personnelle, du rôle dont il se sent investi dans l'échange. Nous savons que nous n'avons pas accès à « la vérité » mais aux représentations individuelles du témoin sur un sujet donné qu'il veut bien transmettre à un enquêteur donné.

Après avoir exposé les grandes lignes de la démarche de la recherche qualitative dans laquelle nous nous inscrivons, nous allons nous intéresser à notre première technique de traitement des données : l'analyse de contenu.

4 Élaboration des outils d'analyse

Nous analyserons les données de notre corpus selon deux optiques.

- d'après un outil d'analyse que nous avons élaboré pour traiter le contenu informatif des 110 entretiens concernant les questions d'intégration et de francisation,
- puis, d'après un autre outil d'analyse qui nous permettra de traiter le contenu linguistique de notre corpus. Nous rechercherons à mettre en évidence des traits de la compétence linguistique et communicative d'un nombre restreint de témoins de l'étude (30) à partir de certains indices linguistiques et énonciatifs.

4.1 Analyse du contenu informatif des entretiens

Nous procédons à l'analyse qualitative des données récoltées par les entretiens, pour rechercher « le sens », les « systèmes de sens » que les informateurs donnent aux sujets abordés (Albarello 1999 : 61). Les entretiens donnent des informations sur des faits qui sont expliqués par les témoins au travers de leur discours. Ce discours véhicule les représentations et les valeurs que les témoins accordent à leurs pratiques sociales (qui sont des expériences factuelles) (Blanchet, Gotman 1992 : 25). Le traitement qualitatif des données doit permettre de rompre avec les réponses apparentes, « le sens commun ». Il s'agit d'aller « au-delà du discours et de l'opinion exprimée pour interpréter et reconstruire scientifiquement la réalité » (Albarello 1999 : 77) en trouvant des corrélations entre différents faits, en faisant des recoupements avec des informations tirées d'autres entretiens. Le résultat de cette analyse nous permet de faire émerger des schémas, des pistes de réflexions tout en veillant à ne pas tirer des généralités des représentations d'un individu.

La méthode choisie est l'analyse du contenu du discours, qui est une sous-catégorie de l'analyse du discours (qui concerne l'analyse de tous les composants langagiers). L'analyse de contenu étudie et compare les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours (Blanchet, Gotman 1992 : 91). Le

sens du discours n'est pas une donnée mais une construction par l'interaction et surtout par l'analyse qui sert à faire émerger ce sens.

L'analyse de contenu que nous mènerons sera faite à partir de nos hypothèses de recherche, ce qui la rend hypersélective⁸⁰. L'analyse de contenu nous permet donc de révéler des modèles explicatifs de pratiques ou de représentations.

Pour ce faire, nous devons travailler le corpus pour faire émerger les éléments les plus pertinents et pouvoir formuler une interprétation des faits exposés, il ne s'agit donc pas de restituer l'intégralité du discours ou de sa vérité cachée (Kaufman 2004 : 18). Notre subjectivité (nos représentations) est donc présente dans l'analyse de contenu. Dans cette analyse, nous avons tenu compte de l'ensemble des entretiens, de l'orientation et également de la biographie langagière et migratoire de l'informateur. D'une manière générale, une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle (vérifiable par le multi-codage) et auto-suffisante (sans retour nécessaire au corpus).

Nous avons procédé à deux types d'analyse (Blanchet, Gotman 1992 : 94-95) :

- analyse entretien par entretien. L'unité de découpage est ici le fragment de discours portant une signification. Il s'agit de rendre compte comment chaque informateur appréhende chaque sujet abordé et comment ses représentations trouvent un sens et s'articulent à l'intérieur de sa biographie générale et langagière personnelle.
- analyse thématique. Un thème représente un fragment du discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Nous avons cherché les différentes représentations sur un thème particulier afin de couvrir les différents points de réflexion en présence.

⁸⁰Par hypersélective, nous reprendrons la définition de Blanchet et Gotman : « c'est une lecture exogène informée par les objectifs de l'analyse ; elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités élémentaires reproductibles ; elle vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation » (Blanchet, Gotman 1992 : 92).

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse thématique du corpus dans la 1^{ère} partie de l'analyse de notre recherche (analyse de contenu). Dans un second temps, nous avons fait l'analyse linguistique d'énoncés choisis. Puis, après avoir fait l'analyse linguistique des énoncés retenus, nous essayons de trouver des explications au résultat de l'analyse linguistique dans le contenu des entretiens (dans l'histoire, les représentations des informateurs).

Comme le conseillent Blanchet et Gotman, nous avons lu les entretiens avant de construire la grille d'analyse et de choisir les thèmes. La grille d'analyse a été hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires, de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification pour cadrer le plus possible l'interprétation (1992 : 99). Nous avons choisi les catégories dans lesquelles nous avons classé les éléments du corpus selon nos hypothèses de départ⁸¹, mais également au fur et à mesure que nous prenions acte des informations contenues dans les entretiens. Ce sont ici des catégories construites a posteriori (Albarello 1999 : 78).

Voici les catégories retenues : Lacunes linguistiques/difficultés, Utilisation du français hors classe, Cours de francisation, Usages des langues du répertoire langagier, Français/anglais à Montréal, Représentations du français québécois, Niveau de scolarité et socio-professionnel, Vie sociale, Médias, Motivation apprentissage du français, Cours de francisation, Vie sociale, Intégration.

Cependant, contrairement à ce que Albarello explique : « les catégories obéissent à la règle de l'exclusion mutuelle, ce qui signifie qu'un extrait de corpus doit pouvoir se trouver dans une catégorie et dans une seule » (1999 : 78), certains éléments se retrouvent dans plusieurs catégories car le contenu d'un énoncé peut concerner plusieurs thèmes. Par exemple, si un témoin nous fait part qu'il ne veut pas pratiquer le français à Montréal parce

⁸¹ Voici un rappel de nos hypothèses de recherche :

- être capable de communiquer avec les membres de la société d'installation, grâce à l'appropriation de la variété standard du français québécois, est un facteur principal d'intégration
- les mesures politiques d'intégration linguistique, l'appartenance à des réseaux sociaux francophones et la représentation du français comme langue utile et/ou nécessaire à Montréal sont des facteurs sociolinguistiques de l'intégration
- les immigrants, à la fin de la formation linguistique, ont des compétences linguistiques et sociolinguistiques qui leur permettent seulement d'avoir une mobilité linguistique et sociale limitée
- si les immigrants perçoivent la communauté francophone québécoise comme une communauté ouverte à la diversité et prête à accueillir des membres d'origines diverses, ils auront alors la volonté de s'y intégrer.

qu'il pense que l'anglais a plus de prestige dans la ville, cette information se classe aussi bien dans les catégories « Utilisation du français hors classe » et « Français/anglais à Montréal ».

Dans l'analyse de contenu, nous allons principalement travailler dans l'optique d'une analyse intra-thématique : nous nous intéressons au sens des attitudes exprimées au sein de chaque catégorie. Par exemple, nous allons essayer d'identifier les différents points de vue concernant les « cours de francisation ». Dans certains cas précis, nous opérerons une analyse inter-thématique pour comprendre la construction des représentations ou de processus dans l'interview individuelle du témoin. On peut citer le contenu de la catégorie « intégration » qui pour être appréhendé de manière adéquate nécessite, par exemple, un renvoi à la catégorie « vie sociale », pour certains témoins.

Pour procéder à cette analyse, nous nous sommes servi d'un programme informatique créé sur mesure pour cette recherche. Ce programme permet de gérer électroniquement des données, donnant la possibilité de rechercher les extraits de corpus selon les caractéristiques individuelles des témoins et des thèmes abordés, de manière exhaustive et systématique.

4.2 Outil d'analyse du contenu

Nous avons mis en place un modèle d'analyse de description de l'intégration linguistique concernant le public de notre recherche.

4.2.1 L'apprentissage du français

Dans cette première partie, nous allons nous pencher sur l'apport que représentent les cours de francisation pour les témoins. Quels sont les objectifs linguistiques atteints ? Quel est, selon eux, l'état de l'interlangue à la fin de leur formation linguistique ? Comment est-ce que ces cours ont participé, non seulement à leur fournir une formation linguistique mais également des éléments culturels dans le but de faciliter l'appropriation des valeurs et des connaissances de la société d'installation ?

Nous cherchons à savoir quelles sont les caractéristiques didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français dans les cours de francisation. A partir des

données de l'enquête, nous allons essayer de déterminer ce qui a été réellement abordé en classe, en terme de compétence linguistique et de compétence de communication.

Les réponses aux questions portent sur les perceptions des bénéficiaires des cours sur les contenus d'apprentissage, les lieux d'apprentissage, sur les besoins couverts par les cours de francisation et la langue apprise en cours⁸².

4.2.2 Les interactions avec les autres langues en présence

Nous nous intéressons également aux interactions entre le français et les autres langues en présence déterminées par la situation de plurilinguisme à Montréal fondée par les deux communautés les plus importantes, francophone et anglophone et toutes les autres communautés linguistiques provenant de l'immigration. Avec l'analyse du discours des témoins, nous allons essayer de déterminer si le français est en conflit et/ou en complémentarité avec les autres langues.

Ainsi, les fonctions que les immigrants donnent au français influencent leur perception de la compétence qu'ils doivent atteindre pour s'intégrer dans la société québécoise. Plus les fonctions sont importantes (plus le français est perçu comme utile dans la société), plus les compétences à acquérir en français vont être nombreuses. Ceci concerne l'étendue des compétences (les domaines d'interaction où il va falloir s'exprimer) mais également leur niveau. Dans ce cas, on parle plus de compétences linguistiques fines que de compétences pragmatiques. Celles-ci diffèrent selon que l'on vise l'intégration sociale, économique ou culturelle⁸³.

4.2.3 Les facteurs personnels

Les perceptions que les immigrants ont de la place du français à Montréal et au Québec et de l'importance ou non de l'apprendre sont également prises en compte. Corrélativement, il est question des motivations et des attitudes quant à cet apprentissage, de la répercussion de ces perceptions sur la pratique du français dans la vie quotidienne. Comment l'intégration se conçoit-elle pour les témoins ? Où se situent-ils dans ce processus et comment le définissent-ils ? Quels facteurs d'intégration mettent-ils en avant

⁸² Les catégories retenues pour l'analyse de ce point sont : Cours de francisation, Médias, Motivation à l'apprentissage du français, Utilisation du français hors classe, Vie sociale, Intégration

⁸³ Les catégories retenues pour étudier ce thème sont : Usages des langues du répertoire langagier, Français/Anglais à Montréal, Représentation du français québécois

pour expliquer leur sentiment d'intégration ou de distance vis-à-vis de la société d'installation ? Comment gérer une identité déjà en place, et une identité nouvelle d'immigrant ?⁸⁴

4.2.4 Démarches individuelles pour l'appropriation du français

A partir des résultats de l'enquête, nous nous penchons sur les moyens mis en œuvre par les immigrants eux-mêmes pour mener à bien leur intégration, en particulier linguistique, et donc leur francisation. En parallèle, nous cherchons à savoir ce que la société leur propose/ permet pour réinvestir les connaissances linguistiques apprises en cours. Selon les différentes démarches pour s'approprier la langue, nous avons tenté de déterminer quels sont les moyens efficaces d'intégration.

Les cours de francisation sont présentés comme une condition à une intégration réussie : « l'apprentissage du français et son adoption comme langue commune de la vie publique constituent des conditions nécessaires à l'intégration » (Québec MCCI 1990b : 16). Nous cherchons à savoir quelles sont les caractéristiques didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français dans les cours de francisation. A partir des données de l'enquête, nous allons déterminer ce qui a été abordé en classe, en terme de compétence linguistique et de compétence pragmatique (ce que l'immigrant-apprenant est capable de faire après avoir suivi les cours).

Après avoir étudié le contenu informatif des entretiens dans le but d'obtenir des résultats liés aux différents facteurs sociolinguistiques intervenant dans le processus d'intégration des témoins, nous avons procédé à une analyse de la compétence linguistique et de communication d'un sous-groupe de participants à l'étude.

⁸⁴ Les catégories retenues pour étudier ce thème sont : Usages des langues du répertoire langagier, Utilisation du français hors classe, Vie sociale, Intégration

4.3 Analyse de la compétence linguistique et communicative en interaction

4.3.1 Analyse linguistique : Questions générales

La grille d'analyse composée des catégories retenues pour l'analyse de contenu que nous avons exposée ci-dessus est appliquée aux données recueillies chez l'ensemble des 110 témoins alors que l'analyse linguistique porte sur un sous-échantillon de 30 témoins représentatifs.

4.3.1.1 Choix des témoins pour l'analyse linguistique

Notre groupe de témoins est séparable en 5 groupes, les immigrants faisant des études de français

- à l'université (groupe A)
- au CEGEP (groupe B)
- à temps partiel (groupe C)
- dans les commissions scolaires (groupe D)
- les étudiants peu scolarisés (groupe E)

Nous avons choisi 6 personnes par groupe en fonction des réponses données aux questions sur leur intégration et leur vie sociale. Selon ce critère, nous avons donc retenu dans chaque groupe :

- 2 personnes correspondant idéalement au modèle d'intégration d'après leurs dires sur leur pratique du français et leur sentiment d'intégration, ce que nous définissons comme indice d'intégration⁸⁵

- 2 personnes qui le sont moyennement⁸⁶

- 2 qui se trouvent en dehors de la société québécoise et qui ne se sentent pas intégrées⁸⁷.

⁸⁵ ces témoins se considérant intégrés sont codés A1+ et A2+ (groupe A), B1+ et B2+ (groupe B), C1+ et C2+ (groupe C), D1+ et D2+ (groupe D), E1+ et E2+ (groupe E)

⁸⁶ ces témoins se considérant comme moyennement intégrés sont codés A1° et A2° (groupe A), B1° et B2° (groupe B), C1° et C2° (groupe C), D1° et D2° (groupe D), E1° et E2° (groupe E)

⁸⁷ ces témoins ne se sentant pas intégrés sont codés A1- et A2- (groupe A), B1- et B2- (groupe B), C1- et C2- (groupe C), D1- et D2- (groupe D), E1- et E2- (groupe E)

4.3.1.2 Choix des productions

Nous avons pris 3 réponses par personne, ce qui nous fait un total de 90 réponses à étudier. Dans l'entretien, nous avons sélectionné 3 questions, qui ne sont pas choisies sur des critères de contenu mais d'expression et qui sollicitent l'opinion, la réaction des répondants. Ces trois questions sont les mêmes pour chaque individu, elles sont situées respectivement au début, au milieu et à la fin de l'entretien.

Les questions qui déclenchent les productions sont :

- Est-ce que vous pensez qu'un immigrant, en arrivant au Québec, doit apprendre le français ? / Est-ce que vous pensez que c'est indispensable d'apprendre le français en arrivant au Québec ? (autres formulations possibles)
- En quoi est-ce que les cours de francisation sont utiles ? / Est-ce que les cours de francisation sont utiles ? (autres formulations possibles)
- Est-ce que vous vous sentez intégré(e) dans la société québécoise ? / Qu'est-ce qu'être intégré(e) dans la société québécoise (autres formulations possibles)

4.3.2 Les objectifs de l'analyse linguistique

L'analyse linguistique a pour but de mettre en exergue les liens entre des éléments de la compétence linguistique et de communication des témoins de l'étude et leur sentiment concernant leur intégration.

Par cette analyse, nous cherchons à identifier le rôle du bagage structurel (la compétence linguistique) des témoins dans la compétence de communication. Le but général est de montrer l'articulation des différentes normes (d'usage sociales et grammaticale) dans les productions des témoins pour tenter d'appréhender leur degré de mobilité linguistique et sociale.

Quel est le rapport entre la perception des immigrants de leur intégration linguistique (révélée par l'analyse du contenu des entretiens) et des indices de la performance linguistique en français langue seconde obtenus à partir d'observables appliqués à leurs productions langagières ? Nous avons ainsi tenté d'isoler les facteurs linguistiques qui expliqueraient leur degré d'intégration.

L'objectif de l'analyse linguistique n'est pas un test de performance, ni une analyse statistique : nous cherchons à formuler une appréciation fonctionnelle de la performance des témoins.

4.3.3 Les niveaux d'élaboration du discours

Nous partons du principe que l'élaboration du discours, qui est ce que l'on attend d'un locuteur au niveau grammatical et discursif dans une interaction, est constituée de trois niveaux :

- 1^{er} niveau : Communiquer, d'un point de vue pragmatique. Le locuteur a une intention (convaincre, expliquer, exprimer ses sentiments, etc) et il va utiliser, mettre en oeuvre les sources structurelles dont il dispose dans la langue de communication (ici le français) pour arriver à ses fins. Ce niveau correspond à la "communication de survie". Dépendant de ses ressources langagières, le locuteur pourra former des phrases complètes, ne produire que des mots isolés ou encore utiliser des gestes.

- 2^{ème} niveau : Produire un discours adéquat et tenir son rôle dans l'interaction. Le locuteur, va, à la fois, essayer de répondre aux questions posées (sollicitations de l'interlocuteur) et produire un discours interactionnellement adéquat. Quand le locuteur aura dépassé le stade de la communication de survie, il va veiller à produire un discours grammaticalement correct. D'une part, cela facilite l'intercompréhension pendant l'échange et, d'autre part, en produisant un discours en adéquation avec la situation discursive, le locuteur peut espérer s'inscrire dans les normes d'usage sociales, qui sont les usages à respecter dans le groupe linguistique et/ou le groupe social et la situation de communication donnés. Par exemple, la norme que l'on attend d'un locuteur dans une rencontre informelle sera différente de celle attendue dans une salle de classe.

- 3^{ème} niveau : Produire un discours adéquat interactionnellement mais en utilisant la forme de la langue perçue, par l'ensemble de la communauté linguistique, comme la plus prestigieuse, c'est-à-dire la norme d'usage socialement valorisée. Ainsi, en plus de produire des énoncés grammaticalement corrects et adéquats

discursivement, le locuteur va chercher à utiliser cette norme, ce qui est censé le valoriser vis-à-vis de ses interlocuteurs. L'objectif du locuteur est d'utiliser son « meilleur vocabulaire », les formes qui appartiennent dans l'appellation populaire au « registre soutenu ». Tenter de rejoindre ce 3ème niveau est une prise de risque pour sa face (Goffman 1974), dans le cas où le locuteur connaît plus ou moins les éléments qui correspondent à la norme d'usage socialement valorisée et qu'il ne les utilise pas correctement ou dans un contexte inapproprié. C'est par exemple, le cas de l'hypercorrection, qui est une réalisation grammaticale fautive due à l'application excessive d'une règle partiellement maîtrisée, qui produit la réaction opposée à celle attendue : au lieu d'être valorisé, le locuteur risque d'être stigmatisé.

Nous aurions pu nous contenter d'analyser les erreurs linguistiques des témoins et dans ce cas, le recours à la norme grammaticale aurait été suffisant. Nous avons choisi une perspective plus proche des réalités communicatives. Ainsi, nous allons tenter de mettre en avant les différences entre la micro et la macro-syntaxe.

4.3.4 Quelle unité retenir pour l'analyse ?

Nous nous sommes demandée quelle unité retenir pour procéder à l'analyse des productions recueillies par entretien. Notre étude porte sur des énoncés de la langue parlée, qui a été transcrite. L'enjeu d'une situation de communication, pour un public étranger ayant appris le français en institution scolaire, est de produire un discours grammaticalement correct et interactionnellement adéquat. Les indices de maîtrise linguistique, tels qu'utilisés dans des contextes scolaires ou pour l'écrit, ne sont pas pertinents dans le cas présent.

4.3.4.1 Caractéristiques du français parlé

La langue parlée fait partie de la langue orale, qui désigne un canal, la matérialité de la transmission, le « médium de la parole articulée » (Blanche-Benveniste et Bilger 1999 : 1). Le français parlé regroupe les productions qui résultent directement d'une situation d'énonciation. La langue parlée désigne un discours produit en temps réel et la matérialité

de la situation de production des énoncés (Gadet 1996)⁸⁸. Les bredouillages, les hésitations, les ruptures, les répétitions sémantiques et les schémas syntaxiques originaux font partie des particularités structurelles de la langue parlée, elles ne sont pas toujours interprétables avec les catégories grammaticales connues et leur statut est variable (Blanche-Benveniste, Bilger 1999 : 5). Les répétitions ont, par exemple, pour but de « récapituler les événements passés, ce qui est nécessaire quand les énoncés ne sont pas écrits » (Halaoui 1983 : 82). Ainsi, le discours oral peut sembler moins linéaire que la variété écrite, compte tenu de ces retours en arrière. On peut aussi argumenter que, justement, le discours oral est linéaire, car contrairement à l'écrit, où l'arrêt et les retours en arrière sont possibles, la chaîne sonore progresse sans cesse.

C'est pourquoi Blanche-Benveniste et Bilger (1999 : 2) reprennent l'idée que le français parlé peut être perçu comme dépourvu, la plupart du temps, de constructions subordonnées mais est plutôt composé des parataxes⁸⁹, des juxtapositions dans lesquelles la prosodie jouerait un rôle important, comme dans, par exemple « cet homme est intelligent il réussira ». La complexité du français parlé n'est pas due aux constructions subordonnées mais « à la présence de parenthèses ou de commentaires qui viennent souvent interrompre le déroulement « normal » de la construction verbale »⁹⁰ (ibid : 3).

D'autre part, on relève en langue parlée des procédés qui facilitent la compréhension, comme, par exemple, la dislocation : « lui les examens c'est difficile ». « Lui » est posé comme le référent principal, mais contrairement à ce que l'on pourrait trouver à l'écrit, il n'y a pas de reprise de l'élément disloqué par un pronom « lui, il trouve que les examens sont difficiles ». Il serait évalué comme grammaticalement incorrect à l'écrit mais il est discursivement adéquat dans un discours oral. Le continuum entre

⁸⁸ Par exemple : L1 : « pensez-vous que c'est important de parler français au Québec ? » L2 « vous voulez que je vous dise la vérité ? je... je... je suis pas sûr »

- «vous voulez que je vous dise la vérité ? » est une marque du français parlé qui renvoie à la situation dialogique dont la répétition et les hésitations « je...je...je » sont une marque du mode oral

⁸⁹ « La parataxe est un procédé syntaxique consistant à juxtaposer des phrases sans expliciter par une particule de subordination ou de coordination le rapport de dépendance qui existe entre elles dans un énoncé [...] ; c'est-à-dire sans procéder à l'enchâssement d'une phrase dans l'autre, ni coordonner l'une à l'autre. » (Dubois et al. 1999 : 344)

⁹⁰ Par exemple « Jean-Luc le gars dont je vous ai parlé hier a été renversé par une voiture une bien jolie voiture ma foi qui arrivait à grande vitesse alors que la limitation est limitée 50km/h en ville depuis l'année dernière »

complexité et simplicité syntaxique est défini par le nombre de règles grammaticales nécessaires pour produire un énoncé correct.

4.3.4.2 La macro-syntaxe

D'une manière générale, les structures syntaxiques sont organisées autour du noyau. Chaque noyau oblige à faire d'autres choix prédéterminés partiellement. Le noyau⁹¹ est le prédicat et les choix partiellement prédéterminés sont des positions d'arguments (Muller 2002 : 29). La complétude énonciative est atteinte lorsque l'énoncé porte un sens plein⁹².

Si les arguments ne sont pas tous présents, l'énoncé est inacceptable : « *Jean oblige ». Cependant, parfois, la présence de tous les arguments n'est pas nécessaire « Paul a mangé ». Le prédicat est « manger ». L'argument (Paul) est obligatoire. L'interlocuteur déduira par défaut que Jean a mangé « quelque chose ». Donc dans ce cas, la focalisation se fait sur l'action verbale : l'action de manger plutôt que sur l'objet mangé.

L'importance du contexte dans l'analyse linguistique nous amène à signaler que, structurellement, dans le discours oral, tous les arguments du verbe ne sont pas nécessairement mentionnés dans l'énoncé et n'ont pas forcément à l'être. Ainsi, dans notre étude, nous allons tenir compte du fait que les arguments apportés sont pertinents, car si cela n'a pas d'incidences au niveau grammatical, cela en a au niveau énonciatif. Ainsi l'adéquation discursive doit répondre au principe d'économie : il serait interactionnellement inadéquat de reprendre dans une réponse tous les arguments du verbe si la complétude énonciative et la saturation prédicative sont assurées par le contexte. Il s'agit donc pour le locuteur de choisir uniquement les arguments nécessaires pour atteindre la complétude sémantique, sans forcément que la structure prédicative soit saturée verbalement.

Nous ne pouvons pas procéder à l'analyse linguistique des extraits de production des témoins avec les catégories syntaxiques usuelles qui ont été élaborées en prenant pour référence l'usage écrit, l'écrit et l'oral ayant des règles de construction qui diffèrent parfois.

⁹¹ Cette unité de sens est appelée « noyau prédicatif » chez Muller (2002) et « noyau verbal » ou « noyau » chez Blanche-Benveniste (1997 : 113)

⁹² Par exemple, « Jean oblige Paul à écrire une lettre ». « oblige » est le prédicat et appelle trois arguments (Jean, Paul, écrire une lettre)

L'assemblage des éléments à l'oral peut paraître agrammatical par rapport à la norme standard qui est, en général, basée sur l'écrit. A l'écrit et à l'oral, les contraintes de structuration des énoncés sont morphosyntaxiques et sont nées de la dépendance logico-sémantique. Cependant, l'oral a des moyens de structuration que l'écrit ne possède pas, dont la prosodie : le discours oral du locuteur est donc une suite d'énoncés qui sont intégrés par des procédés prosodiques et des éléments de liaison.

L'étude de toutes ces caractéristiques du français oral est appelée « macrosyntaxe » (Blanche-Benveniste 1990, Berrendonner 1990). Dans cette dimension particulière de la syntaxe, la macrosyntaxe traite « des relations qu'on ne peut pas décrire à partir des rections⁹³ de catégories grammaticales » (Blanche-Benveniste 1990 : 113). Ainsi, la macrosyntaxe traite des relations syntaxiques fondées sur la complétude énonciative qui mettent en composition des propositions sans utiliser ou en n'utilisant pas exclusivement la hiérarchie des prédicats et leurs arguments.

Le discours oral est donc une suite d'unités de sens composées de structures lexicales et syntaxiques, intégrées par des procédés prosodiques, auxquelles s'ajoutent des phénomènes inconnus à l'écrit comme les répétitions et les éléments de liaison.

Les extraits que nous avons sélectionnés pour l'analyse linguistique peuvent donc comprendre plusieurs énoncés. Blanche-Benveniste parle alors de « configuration » (1990 : 177) qui sont « des sortes d'organisation qui s'étendent au-delà des unités de macrosyntaxe et qui structurent des unités équivalentes à des paragraphes ». Ainsi, les configurations sont des ensembles relativement grands qui intègrent, par la courbe prosodique, un certain nombre de fragments discursifs, dont on ne peut faire l'économie sous peine de perdre l'unité de sens qu'ils représentent.

Un énoncé est une production orale qui est délimitée au niveau formel par des procédés prosodiques, comme le rythme, la courbe mélodique ou les pauses et au niveau fonctionnel par l'unité de sens qu'il constitue.

⁹³ La rection est la propriété qu'a un verbe (ou une préposition) d'être accompagné d'un complément dont le mode d'introduction est déterminé (Dubois et al. 1999 : 399)

Dans le contexte qui nous intéresse, nous savons que tous les arguments ne sont pas nécessairement mentionnés dans l'énoncé, la structure prédicative n'est pas obligatoirement saturée (les arguments ne sont pas tous présents et explicités) et les éléments qui permettent la complétude énonciative (de comprendre le sens de l'énoncé) ne se limitent pas aux éléments contenus dans l'énoncé (les arguments) mais sont apportés par le contexte. Ainsi, le contexte justifie l'absence de certains arguments prévus dans la structure prédicative.

Les formes particulières de formation du discours oral (la non-linéarité, la présence d'anaphore, par exemple) et l'énonciation (le contexte composé par l'environnement linguistique (co-texte) et situationnel du discours (situation de communication)) supposent que l'on n'analyse pas les énoncés uniquement à travers la grammaire standard mais que l'on tienne compte de l'adéquation discursive de l'énoncé. Selon la visée communicative de la prise de parole, le locuteur va utiliser les unités linguistiques appropriées, en fonction des nécessités énonciatives et contextuelles, pour s'inscrire dans l'une des normes d'usage. C'est pourquoi nous analyserons les énoncés retenus d'un point de vue structurel, énonciatif et normatif.

4.3.5 Choix des observables

Le schéma de l'élaboration du discours montre les différents degrés de la mobilité linguistique des locuteurs en interactions, à partir d'une compétence de communication minimum (1^{er} niveau) jusqu'à une compétence de communication maximum (3^{ème} niveau). La différence de niveau est évaluée en fonction de la compétence linguistique, de l'appréhension des caractéristiques de la situation de communication, des objectifs communicatifs de l'interaction et enfin, de la conscience linguistique des différentes normes en usage et de la mobilité à travers cette norme.

Nous avons dégagé 3 catégories d'observables :

- des observables de type énonciatif
- des observables de type structurel
- un observable de type normatif

Nous attribuons une note sur une échelle de 1 à 3 à chaque observable (3 étant le degré le plus élevé). Concernant l'aspect énonciatif, les niveaux sont basés sur les aspects progressifs de l'aptitude à communiquer. La différence entre le stade 2 et le stade 3 au niveau énonciatif se situe dans la qualité interactionnelle du discours.

4.3.5.1 La perspective énonciative

Les observables énonciatifs vont nous permettre d'étudier les différentes composantes de la compétence de communication du sujet. Ces observables nous permettent de situer la compétence du locuteur, principalement, dans les deux premiers niveaux d'élaboration du discours. Ces observables visent à définir l'« autonomie linguistique » (Holec 1995) du locuteur, afin de voir si le sujet est capable de communiquer en français en temps réel (sans préparation), dans un discours fluide (qui ne soit pas entrecoupé de longs silences, d'hésitations ou de reformulations multiples), compréhensible sur le plan formel (que la prononciation soit acceptable afin que l'auditeur n'ait pas à décrypter ce qu'il entend), doté de sens continu (que cela ne soit pas uniquement des phrases simples mises bout à bout) avec un minimum d'écarts avec la norme attendue dans la situation de communication.

D'une manière générale, une réponse qui obtient des appréciations positives dans cette perspective montre la compétence de compréhension des témoins.

- **Axe 1 : Pertinence des réponses.** Elle est déterminée par l'adéquation question/réponse qui révèle, dans la plupart des cas, le degré de compréhension des questions. Ce 2^{ème} axe est en corrélation avec le 2^{ème} niveau d'élaboration du discours.

Pertinence des réponses		
3	2	1
Pertinente	Moyennement pertinente : réponse rapide puis décalée par rapport au sujet par exemple	Non-pertinente : complètement hors sujet

- **Axe 2 : Compréhensibilité des réponses.** Ce critère est le critère minimum de la compétence à communiquer. Les indices retenus pour déterminer ce critère sont la précision lexicale et la prononciation. Cet axe permet de voir si les exigences du niveau 1 d'élaboration du discours sont remplies.

Les réponses sont classées en :

- 3 : Compréhensible
- 2 : Moyennement compréhensible
- 1 : Non-compréhensible

Le stade intermédiaire est défini par le fait que l'intervieweur doit poser plusieurs questions ou demander de répéter pour comprendre la réponse donnée. Une réponse moyennement compréhensible est une réponse compréhensible après éclaircissement.

Précision lexicale : le vocabulaire est		
3	2	1
Approprié : riche et précis	Approximatif : généraliste, répétitif, le contexte sert à donner un sens au vocabulaire employé, utilisation d'un terme appartenant à une autre langue à la sonorité proche	Non-approprié : contresens, insuffisant même pour exprimer des idées simples

Prononciation		
3	2	1
Bonne : fautes de prononciation rares, éventuellement un accent étranger qui ne dérange pas la compréhension	Passable : prononciation phonétique approximative de certains mots qui, parfois, peut être imputable au crible phonologique de la langue première	Approximative : erreurs fréquentes, intelligibles pour un locuteur natif qui est habitué à fréquenter des étrangers, qui entraînent des erreurs d'interprétation. Certains traits articulatoires ne sont pas réalisés (s/z) et présentent donc des écarts par rapport à la norme

Par exemple, [é], il est difficile de savoir si c'est un « bruit » marquant l'hésitation ou la conjonction de coordination « et ». Tout comme il est difficile de distinguer ce qui relève de l'influence phonologique de la langue première ou d'une erreur grammaticale.

- **Axe 3 : Complexité argumentative.** Ce critère met en avant les réponses renforcées (réponses et commentaires), la formulation d'opinions, de réponses nuancées, la capacité de mettre en contexte.

Complexité argumentative		
3	2	1
Complexe : réponse nuancée, où le sujet propose plusieurs perspectives (pour/contre, etc), argumentée où le sujet apporte plusieurs éléments pour expliciter et enrichir sa réponse. Le critère de complexité est déterminé par le nombre d'arguments énoncés par le sujet	Moyennement complexe : où le sujet justifie sa réponse	Simple : réponse non argumentée

- **Axe 4 : Fluidité.** Ce critère est défini comme le niveau d'aisance verbale et est identifié par la prosodie (débit, pause, répétition au moment adéquat). La fluidité concourt à l'adéquation interactionnelle. Par exemple, un énoncé peut être grammaticalement correct, mais si le discours du locuteur a été entrecoupé de nombreux silences ou d'hésitations, s'il a fait passer la correction grammaticale de son discours avant la communication, cela influence l'intention communicative et la patience de l'interlocuteur. Dans certains cas, ce dernier peut décider de mettre un terme à l'échange.

Fluidité		
3	2	1
Fluide : bonne élocution : parle avec confiance, hésite rarement, sait manier les périphrases pour combler une lacune linguistique.	Hésitante : le témoin parle mais hésite, utilise des paraphrases et des stratégies d'évitement ou de compensation	Laborieuse : l'élocution est hachée, le débit est lent, sauf pour les expressions courantes.

La lenteur d'élocution peut être due à un besoin de réfléchir avant de formuler une réponse ou au fait que le témoin n'avait jamais pensé à ces questions.

A titre d'exemple, nous présentons les observables énonciatifs appliqués à deux extraits du corpus :

N : est-ce que vous pensez qu'un immigrant quand il arrive au Québec il doit apprendre le français ?

NN : oui (oui) c'est c'est c'est bien de de... d'être assis (oui) parler avec les autres puis c'est facile de trouver un travail / toutes toutes les choses qu'on a fait...il faut apprendre... pour pour prendre un renseignement ou... toutes les choses

La réponse précédente est évaluée comme pertinente, compréhensible et moyennement complexe : le sujet a donné une réponse, qu'il tente d'argumenter, mais sa compétence linguistique ne lui permet d'énoncer que des arguments redondants.

N : et puis c'est dans quelle situation que vous n'arrivez pas à comprendre pas à parler ?

NN : je...si je ne comprends pas c'est parce que je ne connais le vocabulaire (d'accord) le grammaire pour moi pour mon mari c'est important

La réponse ci-dessus est considérée comme moyennement pertinente car le témoin répond rapidement à la question (« **si je ne comprends pas** ») puis dévie sur un autre sujet.

4.3.5.2 La perspective structurelle

La perspective linguistique est structurelle. Les observables structurels renseignent sur le degré de conformité normative grammaticale des énoncés, conformément au 2^{ème} niveau d'élaboration du discours. Nous avons recherché des indices de maîtrise de la langue.

Nous avons retenu des observables qui associent la syntaxe et le discours. Nous cherchons à dresser un profil de la compétence de communication de chaque locuteur selon 3 axes qui constituent les niveaux de structuration de toute production linguistique : morphologique, sémantique et syntaxique au niveau discursif.

Alors, les observables structurels se définissent ainsi :

- **Axe 1 : Morphologie verbale.** Cet axe permet de rendre compte de la complexité et de l'adéquation de la morphologie verbale dans les extraits sélectionnés. Le verbe est le noyau constructionnel de l'énoncé et ce dernier a, en français, une morphologie particulièrement complexe. Au niveau morphologique, ne pas conjuguer un verbe peut ne pas être un handicap au niveau discursif, mais, savoir le conjuguer montre une compétence linguistique suffisamment développée qui permet de situer le discours sur l'axe temporel et l'acquisition de moyens linguistiques nécessaires pour exprimer le temps et le mode. Grâce à l'acquisition de la morphologie verbale, le discours du locuteur est plus complexe aussi bien au niveau structurel qu'au niveau énonciatif. Le discours gagne en compréhensibilité et, de manière corollaire, en adéquation interactionnelle.

Les extraits sont classés en :

- 3 : Morphologie verbale conforme
- 2 : Morphologie verbale discutable
- 1 : Verbes non conjugués

- **Axe 2 : Sémantique.** L'étude de la complexité syntaxique au niveau sémantique se base sur l'observation de la complétude de la structure prédicative par rapport aux arguments présents et de l'adéquation sémantique de la structure prédicative. Des prédicats et des arguments, correctement investis dans le discours, garantissent que l'énoncé porte un sens plein et donc qu'il y a complétude énonciative. Un observable de ce type montre que le locuteur est capable de formuler, d'une part,

une structure prédicative adéquate discursivement et, d'autre part, qu'il a su appliquer le principe d'économie, précédemment abordé. Ce 2^{ème} axe structurel permet d'expliquer pourquoi un énoncé est compréhensible et pertinent au niveau discursif (axes 1 et 2 énonciatifs).

Les extraits sont classés en :

- 3 : le prédicat est construit avec tous les arguments appropriés
- 2 : le prédicat est construit avec tous les arguments mais ils ne sont pas appropriés (pas de complétude énonciative)
- 1 : il manque des arguments : la structure prédicative n'est pas saturée

- **Axe 3 : Syntaxique au niveau discursif.** La syntaxe est observée, à la fois, sous l'angle discursif et sous l'angle morpho-syntaxique. L'intégration syntaxique des propositions au niveau sémantique impose des contraintes de construction, par rapport à l'ordre des éléments : comment les compléments du verbe sont-ils réalisés dans les énoncés oraux ? La maîtrise de la syntaxe au niveau micro-syntaxique (l'organisation des compléments du verbe, par exemple) et macro-syntaxique (la présence de connecteurs, etc) permet la complexité argumentative du discours dont nous avons parlé dans l'axe 3 énonciatif.

Les extraits sont classés en :

- 3 : correct sur le plan grammatical et discursif
- 2 : adéquat sur le plan discursif mais non correct grammaticalement
- 1 : non correct grammaticalement et non adéquat discursivement

4.3.5.3 La perspective normative

La norme grammaticale correspond à la norme standard. La norme d'usage d'une communauté linguistique donnée est la norme partagée par la plupart des membres de cette communauté. Enfin, un idiolecte se définit par l'interlangue en construction de l'apprenant. Les problèmes de communication se produisent donc quand la norme de l'interlangue ne se superpose à aucune autre, ce qui permet, au mieux, d'accéder au niveau 1 du schéma de l'élaboration du discours.

Ainsi, l'adéquation interactionnelle peut être atteinte avec la maîtrise de différentes normes d'usage sociales. En revanche, la compréhensibilité discursive est possible même si le locuteur ne s'est approprié ni la norme grammaticale, ni une norme d'usage mais possède les moyens langagiers qui permettent la « communication de survie ».

La production de séquences correspondantes à la grammaire standard et discursivement adéquates montre une mobilité linguistique (et donc sociale). Ce degré de mobilité sera atteint si le locuteur a une conscience linguistique importante de la hiérarchie de ces normes d'usage, ce qui va concourir à leur emploi adéquat en contexte interactionnel.

A travers une correction grammaticale et une adéquation discursive supposée, les témoins de notre étude tentent de parvenir au 3^{ème} niveau d'élaboration du discours et ainsi, de produire un discours les inscrivant dans la norme d'usage socialement valorisée. Les normes sont toutes des normes d'usage, plus un locuteur maîtrise de normes d'usage distinctes, plus sa mobilité est élevée.

Ce corpus a été obtenu à partir d'entretiens. On peut donc penser que les personnes interviewées vont essayer de parler le mieux possible, en tentant d'utiliser des registres de langue soutenus, pour montrer un statut social élevé.

Nous avons relevé les québécismes qui renseignent sur l'appropriation de la langue à partir du modèle de la norme d'usage au Québec. Nous nous référons aux ouvrages de Léard (1995) pour la grammaire du français québécois et à différents dictionnaires du français québécois, comme celui en ligne d'Antidote. Néanmoins, ce critère n'a pas été retenu comme un axe d'observation pour l'analyse linguistique compte tenu de sa trop faible représentation.

Les québécismes sont des emplois spécifiques au Québec (par exemple : « dépanneur ») qui forment la norme d'usage et qui, pour certains, sont hors de la norme grammaticale prescriptive. Dans cette catégorie, nous considérons également les structures du français parlé partagées par la francophonie qui ont une fréquence d'emploi plus importante et des acceptions différentes au Québec. Ces structures s'échelonnent le long d'un axe standard/non standard, selon qu'elles sont reconnues par les instances scientifiques ou/et sociales québécoises. La présence de québécismes dans le discours des témoins servirait de révélateur d'une intégration sociale avancée dans le pays d'installation.

Par exemple, l'énoncé « ça fit' pas » (en France, on entendrait plutôt « ça ne va pas » pour parler de l'essayage d'un vêtement) ne peut pas être considéré comme une erreur car c'est une expression courante en français québécois, qui relève donc de la norme d'usage. S'intéresser aux québécismes pose, une nouvelle fois, le problème des normes d'usage du français et du français québécois.

La faible présence de québécismes dans notre corpus d'étude montre que l'intégration sociale des immigrants, interrogés pendant l'étude, n'est pas encore très avancée.

La présence dans le discours des témoins de signes de l'appropriation d'une norme d'usage locale montre un degré élevé d'intégration linguistique et sociale.

Les observables montrant que le discours de l'informateur correspond à l'une des normes d'usage sont, nous venons de le voir, les québécismes et d'autre part, des signes de la variation diaphasique⁹⁴ (Moreau 1997 : 284) soit les phénomènes du français parlé⁹⁵. Ces phénomènes ne sont pas forcément spécifiques au français québécois mais ils ne correspondent pas tous à la norme standard, qui, elle, se réfère à l'écrit. On pose l'hypothèse que l'étude de la norme d'usage renseigne, en partie, sur les situations d'utilisation du français : les témoins pratiquant le français uniquement dans la salle de classe auront une interlangue proche de la norme standard et ceux qui le pratiquent dans diverses situations de communication auront intégré des caractéristiques non-standard.

Les extraits sont classés en :

- 3 : Conforme à la norme d'usage et à la norme grammaticale
- 2 : Conforme à la norme d'usage ou à la norme grammaticale
- 1 : Non-conforme à la norme grammaticale et à la norme d'usage

⁹⁴ Gadet utilise le terme « variation stylistique » : « tous les locuteurs disposent de plusieurs styles en liaison avec la situation dans laquelle ils se trouvent, l'interlocuteur auquel ils s'adressent, le sujet dont ils parlent, les enjeux sociaux qu'ils mettent dans l'échange » (Gadet 1989 : 10)

⁹⁵ La « langue parlée » regroupe les caractéristiques liées

- au type de discours spontané (les hésitations, par exemple, qui sont universelles)
- au non-standard du français soit le « français parlé » (certains schèmes structurels liés à la syntaxe de la langue française)
- dans la situation qui nous intéresse : les québécismes (norme standard du français québécois) et les québécismes à caractère non-standard (appartenant à la norme d'usage non reconnue)

4.3.6 Choix des énoncés et pondération

Pour l'analyse énonciative, nous avons pris la réponse du témoin dans son intégralité. Cependant, nous avons tenu compte des relances faites par l'intervieweur pour obtenir une réponse plus complexe ou compréhensible. Ces relances pondèrent les résultats concernant la complexité de la réponse. Ainsi, même si la réponse finalement donnée se révèle complexe, nous l'avons qualifiée de « moyennement complexe » compte tenu de la relance de l'intervieweur.

Dans cet exemple, l'intervieweur (I) est obligé de relancer la question (I02 et I03) pour avoir une réponse plus précise.

I01 : A première vue c'est quoi la différence entre un Québécois et un Chinois ?

R01 : hum... le bien sûr le visage (*rires ok*) le [culture]...

I02 : sinon dans la culture

R02 : oui oui hum... ici c'est très différent... la moyen de penser c'est différent de le chinois

I03 : ok c'est comment ?

R03 : c'est... c'est... c'est ne pas facile pour parler mais... mais on peut sentir

Pour l'analyse des observables structurels, nous avons pris l'énoncé le plus long de la réponse entre deux pauses longues (en souligné) en tenant compte de sa complétude énonciative, lorsque cela est possible.

I01 : Et pis vous savez qu'il y a une partie des... il y a certaines personnes au Québec qui aimeraient que le Québec soit séparé du Canada

R01 : oui les fédéralistes

I02 : oui alors est-ce que vous en pensez quelque chose ou pas?

R02 : hum... à mon avis... ça n'a pas d'[alour] mais mais *rires* je sais que je ne connais pas beaucoup l'histoire je sais bien ça je je... je connais l'histoire mais je n'ai pas les bagages l'émotion les sentiments qu'ils ont (*humhum*) je sais que... pour eux c'est très important... c'est... mais je pense que ils pensent avec le cœur (*hum hum*) parce que parfois humhum je ne... par moi pour'heu... à mon avis je pense que le Québec c'est un bon lieu toute ça mais je pense que il heu... le Québec n'est pas les moyens pour sortir toute seul

4.3.7 Grilles de présentation des résultats

Nous avons élaboré des grilles pour présenter de manière précise les résultats de l'analyse. La grille n° 1 présente les indices relevant de l'énonciation et la grille n° 2 concerne les indices de maîtrise linguistique.

A1+01 désigne l'énoncé numéro 1 d'un témoin n°1 intégré (+) membre du groupe A (Université de Montréal) ; A2°02 est l'énoncé numéro 2 d'un témoin n°2 moyennement intégré (°) du groupe A (Université de Montréal)⁹⁶

Grille n° 1 : Grille des résultats de l'analyse des énoncés selon la perspective énonciative

Groupe	Extrait	Perspective énonciative (note de 1 à 3)					
A / Non intégré		Axe 1 Pertinence	Axe 2 Compréhensibilité		Axe 3 Complexité	Axe 4 Fluidité	Moyenne
			Axe 2.1 Précision lexicale	Axe 2.2 Prononciation			
Témoin A1-	A1-01						
	A1-02						
	A1-03						
Bilan A1-							

Grille n° 2 : Grille des résultats de l'analyse des énoncés selon la perspective structurelle et normative

Groupe	Extrait	Perspective structurelle				Perspective normative Axe normatif	Moyenne globale
A / Non intégré		Axe 1 Morpho- logique	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxique au niveau discursif	Moyenne		
Témoin A1-	A1-01						
	A1-02						
	A1-03						
Bilan A1-							

Comme nous l'avons expliqué, nous avons appliqué ces outils d'analyse linguistique à la production linguistique de 30 témoins. Nous n'allons pas exposer ici l'analyse des 90 énoncés mais nous présentons l'analyse détaillée de la production linguistique d'un témoin représentant une maîtrise élevée du français (majorité de note 3), une maîtrise moyenne (majorité de note 2) et une maîtrise faible (majorité de note 1) qui serviront d'exemples. La même méthode d'analyse a été appliquée aux autres productions. Nous trouverons les résultats finaux dans les grilles de présentation des résultats.

⁹⁶ La lettre A, B, C, D, E renvoie au groupe d'appartenance du témoin (voir p.21), le chiffre (de 1 à 2) signifie le numéro du témoin (il y a deux témoins par degré d'intégration), le symbole signifie l'auto-estimation de son degré d'intégration : + : intégré, ° : moyennement intégré, - : pas intégré, le nombre à deux chiffres (de 01 à 03) désigne le numéro de l'énoncé (3 énoncés par témoins)

5 Choix et Limites de l'étude

La méthodologie appliquée pour cette recherche comporte plusieurs limites qui découlent de nos choix méthodologiques.

Notre recherche est une étude qualitative. Notre échantillon n'est pas conçu pour être traité sur une base statistique, nous n'avons pas appliqué une méthodologie de type sondage, ni d'évaluation en probabilité des différences qui peuvent être constatées entre les réponses dans un groupe et d'un groupe par rapport à un autre. Nous ne généralisons pas les résultats sur l'ensemble de la population, ni sur tous ses aspects. Néanmoins, le nombre de nos témoins et la récurrence des informations collectées nous permettent de conclure, avec une perception assez exacte, de l'influence des différents facteurs linguistiques sociolinguistiques dans le développement du sentiment d'intégration.

Les facteurs personnels tels que la langue d'origine, la situation familiale ou le quartier de résidence des personnes interrogées ne sont pas des critères déterminants dans notre analyse, même si nous en tenons parfois compte pour des réflexions précises et ponctuelles. Ainsi, le but de notre étude n'est pas de définir les difficultés de tels ou tels groupes en particulier, mais de définir des compétences générales demandées pour communiquer et s'intégrer dans la société d'installation.

Nous nous basons sur les perceptions et les opinions des interviewés concernant leurs pratiques langagières déclarées, à un moment précis du parcours d'intégration. Nous ne pouvons vérifier et suivre l'évolution de la langue apprise dans les cours de francisation étant donné que nous ne faisons pas une étude longitudinale : c'est une notation isolée. Pour compléter cette étude, il faudrait suivre un ensemble d'immigrants dans leur activité quotidienne, et ainsi pouvoir observer leurs interactions réelles avec les membres de la société québécoise.

Les indices critiques - que nous utilisons pour analyser la compétence de communication et linguistique - de sujets interrogés n'apportent que des éclairages restreints et précis sur certaines habiletés et ne constituent pas une évaluation d'ensemble. Nous avons fait un effort d'objectivation lorsque nous avons utilisé la grille d'analyse linguistique, construite à partir d'observables pertinents dont les critères sont précis, détaillés et argumentés.

Concernant le type de public interviewé, rappelons que les témoins sont volontaires. On suppose qu'un certain nombre d'entre eux, qui ont été sollicités, n'ont pas participé à l'étude de peur de ne pas assez bien parler français ou par crainte d'être évalués. Ainsi, nous avons rencontré des personnes qui avaient suffisamment confiance en elles pour oser nous rencontrer et être enregistrées. Les résultats de l'analyse de la compétence linguistique des témoins sont donc supposément supérieurs à ceux de l'ensemble des immigrants-apprenants du groupe-classe.

Nous avons posé des questions de type métalinguistique aux témoins. Etant donné que nous travaillons sur le discours épilinguistique produit par des apprenants en français, nous sommes consciente du risque de confusion entre l'intensité du sentiment d'insécurité linguistique ou d'intégration et la capacité du locuteur à verbaliser cette même insécurité. Nous avons demandé à des personnes en cours d'apprentissage d'une langue d'avoir des réflexions métalinguistiques sur les contenus d'apprentissage, sur leurs faiblesses et leurs points forts en français. Pour des personnes non-spécialistes, non seulement il est difficile d'engager ce type de réflexion mais également de faire échec au blocage engendré par un manque de vocabulaire qui les oblige à simplifier les choses ou, tout simplement, à ne pas tenter de les évoquer. De la même manière, les réponses aux questions concernant leur intégration seront à prendre de manière éclairée car, pour certains individus, il est difficile d'admettre qu'ils sont dans une situation difficile et dire qu'ils ne sont pas intégrés reviendrait à reconnaître un échec de leur immigration.

La présentation de la méthodologie de recherche que nous venons d'exposer nous conduit à procéder à l'analyse des entretiens recueillis. La perspective dans laquelle s'inscrivent ces entretiens est la suivante : en nous appuyant sur le contexte sociolinguistique de Montréal et en privilégiant l'étude des cours de francisation – mesure de politique linguistique – au prisme des interactions sociales entre immigrants et membres de la société d'installation, nous avons pu mettre en avant l'un des caractères spécifiques des témoins : leur compétence linguistique. Un glissement s'opère donc, dans notre analyse, de la société à l'individu.

Dans un premier temps, nous allons commencer par nous intéresser à la perception qu'ont les témoins des différentes fonctions des langues dominantes à Montréal, le français et l'anglais. Nous pensons que ces représentations déterminent la motivation à s'inscrire dans un processus d'intégration à l'une ou à l'autre des communautés. Nous étudierons ensuite les raisons qui ont amené les témoins à suivre la formation linguistique en français et leurs projets, une fois les cours de francisation terminés.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'étude des divers aspects des cours de francisation : quelle est leur utilité ? Comment sont perçus les contenus culturels des cours ? Quelles critiques les témoins émettent-ils sur la formation dans laquelle ils sont engagés ? D'après leur auto-estimation, quels sont leurs lacunes et leurs progrès les plus significatifs ?

Étant donné que les cours de francisation s'inscrivent dans le champ du FLS et qu'ils sont censés apporter des connaissances linguistiques et culturelles permettant aux immigrants de s'inscrire dans la vie publique francophone québécoise, nous verrons qu'elle est la place du français québécois, langue véhiculaire de la société québécoise, dans les cours de francisation.

Après avoir identifié la place que le français québécois tient dans les cours de francisation, nous étudierons les représentations linguistiques des témoins sur les différentes variétés de français présentes, dans les cours et dans leur quotidien. La langue est un vecteur identitaire important, nous pensons que l'étude des représentations sur les variétés de français est un indicateur de la force d'attractivité de la communauté québécoise francophone.

Dans un troisième temps, nous nous préoccupons des possibilités de réutilisation des connaissances apprises en cours en nous intéressant aux contacts que les immigrants ont avec les membres de la communauté québécoise et avec ceux de leur communauté d'origine. Notre travail s'appuiera sur l'analyse des réseaux sociaux auxquels ils appartiennent. En mettant en exergue certains aspects de la vie sociale de ces témoins, nous pourrions comprendre quels usages et quelles fonctions sont impartis aux différentes langues qui composent leur répertoire langagier.

Dans un quatrième temps, nous chercherons à appréhender la perception qu'ont les témoins du processus de l'intégration. Après avoir étudié l'impact de la place de l'anglais et du français à Montréal, le contenu et les résultats de la formation linguistique et l'incursion des témoins dans des réseaux sociaux, nous découvrirons si ces différents éléments se retrouvent dans leur vision des facteurs d'intégration. Quels sont les facteurs déterminants de l'intégration ? Comment ces facteurs s'associent-ils ? Comment les témoins se situent-ils par rapport à ceux-ci ? Se perçoivent-ils comme intégrés ou ont-ils le sentiment d'être encore en marge ? Par quels phénomènes expliquent-ils leur sentiment ? Comment définissent-ils l'intégration idéale ?

Enfin, dans un dernier temps, nous exposerons l'analyse que nous avons faite de la compétence linguistique d'un ensemble représentatif de témoins. Nous exposerons un exemple type de « maîtrise élevée », « maîtrise moyenne » et « maîtrise faible » du français. Nous confronterons les résultats de l'analyse linguistique de la compétence en français des témoins à leur sentiment d'intégration afin de définir l'impact de la maîtrise linguistique dans le développement du sentiment d'intégration.

Quatrième Partie

Analyse

1 Analyse thématique des représentations des témoins

Nous traiterons dans cette analyse les éléments de réponses les plus souvent cités par les témoins. L'ensemble des réponses se trouve de manière exhaustive dans l'annexe O.

1.1 Fonctions du français et de l'anglais à Montréal

Nous proposons ici d'analyser la perception des fonctions du français et de l'anglais à Montréal par les témoins de notre étude.

Tableau 1 : Fonctions du français et de l'anglais à Montréal

		Total
Français	Item 1.1 Indispensable	77
	<i>soit</i>	70,0%
	Justification :	
	Item 1.2 Société francophone	31
	<i>soit</i>	28,2%
	Item 1.3 Obtention d'un travail	29
	<i>soit</i>	26,4%
	Item 1.4 Québécois plus accueillants	23
	<i>soit</i>	20,9%
	Item 1.5 Communication avec les autres	22
	<i>soit</i>	20,0%
	Item 1.6 Meilleure intégration	17
<i>soit</i>	15,5%	
Sans justification	11	
<i>soit</i>	10,0%	
Item 1.7 Non indispensable	33	
<i>soit</i>	30,0%	
Français / Anglais	Item 1.8 Utile	26
	<i>soit</i>	23,6%
	Justification :	
	Item 1.9 Travail	20
	<i>soit</i>	18,2%
	Item 1.10 Communication avec les autres Canadiens	6
<i>soit</i>	5,5%	
Item 1.11 Langues plus importantes à Montréal	12	
<i>soit</i>	10,9%	
Item 1.12 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	0	
<i>soit</i>	0%	

1.1.1 Comportement langagier de la communauté francophone et politique linguistique

Nous avons vu que le Gouvernement québécois met de nombreuses mesures en place pour maintenir la défense du français (la gratuité des cours, l'obligation des enfants à aller à l'école francophone). La majorité des témoins ont exprimé leur reconnaissance et leur sentiment d'être accueillis par de telles initiatives. Ils s'efforcent donc, eux aussi, d'honorer leur engagement pris à la signature du contrat d'accueil : celui d'apprendre le français.

D'une manière générale, les témoins sont conscients que les cours de francisation n'ont pas comme unique objectif leur intégration mais qu'il existe un grand enjeu derrière leur francisation, c'est-à-dire d'augmenter le nombre de Francophones dans la province :

- « je pense que ça donne un avantage et surtout parce que si on commence à parler le français on se sent plus à l'aise avec le français on va laisser à côté l'anglais (rires) » (B2°_P1L2)
- « je pense que ces cours sont cours de de l'État et l'État veut que les immigrants ou que les personnes apprennent le français pour parler et pour travailler habituellement avec le français » (D24_P1L1)

Le comportement des Québécois récompenserait, dans une certaine mesure, le courage et les efforts des témoins qui essaient de parler français. 20,9 % d'entre eux (item 1.4) nous rapportent que leurs interlocuteurs sont plus serviables et affables lorsqu'ils commencent l'interaction en français. Inversement, ils auraient un comportement moins aimable quand les témoins s'adresseraient à eux en anglais. Ainsi, les demandes d'éclaircissement ou de modération du débit sont généralement bien acceptées : les Québécois semblent donc faire preuve de bienveillance et de tolérance linguistique face à des interlocuteurs dont la compétence est encore en construction et instable mais qui montrent leur volonté de parler français⁹⁷. Mais 13,5 % des témoins nous ont rapporté que, souvent, leurs interlocuteurs poursuivaient l'échange en anglais devant les difficultés de communication. Pour 11,8 %, un tel comportement langagier irait à l'encontre des mesures de politique linguistique mises en place par le Québec. Si les Québécois veulent sauvegarder leur langue, pourquoi passent-ils à l'anglais au lieu de corriger le français des

⁹⁷ Ainsi, on se rend compte que les apprenants se sanctionnent eux-mêmes quand ils pensent à l'image qu'ils transmettent (A7_P8L2, B10_P8L1, B3_P8L2, B8_P8L3, D1+_P8L2, D23_P8L2, D26_P8L3, E1-_P8L1, E6_P8L3, D1-_P15L1, P8L5, D12_P15L1, D2°_P15L1, D4_P15L1, E2-_P15L1, E10_P8L1) : 13,5%.

nouveaux arrivants ? Pourquoi mélangent-ils le français avec des lexèmes anglais et pourquoi leurs conversations sont parfois identifiées comme du code-switching ? Les témoins estiment que le code-mixing entre le français et l'anglais est une pratique spécifique des locuteurs québécois et que cet usage pourrait entraîner une transformation de la langue française et la disparition, à terme, de son statut de langue et de la norme grammaticale.

Ainsi, les témoins ont le sentiment que le Québec a pris des mesures contraignantes pour franciser ses immigrants mais que le comportement langagier des Québécois francophones entre en contradiction avec ses objectifs politiques :

- « je pense que les Québécois sont les Québécois manquent une identité [...] parce qu'il dit qu'ils sont Québécois Québécois mais quelque fois il fait fait choses américanimes États-Unis et tout le monde ici à Québec dit tu dois parler le français parce que nous sommes québécois oui bien sûr [...] tout la rue toutes les personnes sont bilingues je pense que si tu parles en français tout tout doit être en français non ? [...] c'est pas logique je pense que oui tout le monde parle le français française et tous les gens sont habillés à la mode américain utilise beaucoup d'expressions dans la rue tous les gens parlent français anglais tous les mêmes mots les dit en anglais ne ne connaît personne ne connaît anglais [...] je pense que c'est manque d'identité non le sentiment à la langue française à le québécois... qu'est-ce qu'elle dit et elle fait autre chose » (D1+_P5L5)
- « je trouve le français important il ici c'est important mais je trouve à l'extérieur que beaucoup de personnes connaît le français et parle l'anglais et je ne comprends pas pourquoi ? si je connais très bien le français je habite le pays dont la langue c'est le français pourquoi je ne parle pas français ? je ne comprends pas » (D19_P6L2)

1.1.2 Place du français et de l'anglais à Montréal

Montréal a un statut particulier au sein du Québec uniquement francophone et c'est pourquoi les résidents de Montréal ont le choix (entre le français et l'anglais) de parler la langue qu'ils désirent. Ainsi, pour 30 % des témoins (item 1.7), le français n'est pas indispensable pour vivre à Montréal car la majorité des Québécois seraient capables d'échanger avec eux en anglais. De plus, certains témoins connaissent des immigrants de longue date qui n'ont pas appris le français et qui, pourtant, vivent et travaillent à Montréal. Ils admettent cependant que ces derniers manquent de mobilité à l'intérieur de la société.

C'est donc pour éviter cet écueil que les témoins suivent les cours de francisation car le français leur est, à titre personnel, nécessaire pour s'intégrer et être le plus mobile possible dans toutes les sphères sociales et professionnelles de la société québécoise. Ne

parler qu'anglais les cantonnerait dans un espace social et linguistique réduit. Les immigrants peuvent alors s'inscrire dans l'une ou l'autre des communautés linguistiques principales de Montréal : leur choix dépend de la vie, de la carrière qu'ils désirent mener et du niveau d'intégration qu'ils souhaitent atteindre, sachant que le français donne accès à la société québécoise dans son ensemble.

L'anglais est perçu comme un moyen de communication de survie, utilisé par certains, à leur arrivée, pour répondre aux exigences communicatives des besoins premiers mais le français devient vite indispensable (D2-_P6L2, D21_P6L1, A2°_P6L2). On peut trouver ce type de remarque chez des personnes dont l'anglais est encore la langue de communication quotidienne mais qui ont conscience qu'elles se trouveront bientôt bloquées dans leur processus d'intégration. Par exemple, le témoin D26 est québécoise anglophone et est intégrée dans la société puisqu'elle y a travaillé et y a élevé sa famille. Elle explique que maintenant que ses enfants sont plus grands, le français lui est devenu indispensable pour étendre son univers à la partie francophone de Montréal et donc de s'intégrer plus complètement.

Pour 70 % des témoins (item 1.1), le français est absolument nécessaire à Montréal. Les raisons principales sont :

- pour 28,2 % des témoins (item 1.2), le Québec est une société francophone. Montréal l'est également, même si nous avons vu qu'elle jouit d'un statut de ville multilingue. Le paysage linguistique est à dominante française (même si l'anglais est présent), la langue parlée par la majorité des individus est le français. Connaître cet idiome est une marque de respect pour les membres de la société d'installation. Pour pouvoir évoluer dans cette société (échanges marchands, soins médicaux, etc), le français est indispensable. Le français est la langue qui recouvre le plus de fonctions à Montréal.
- à peu près dans les mêmes proportions (26,4 %, item 1.3), le français est la condition indispensable pour obtenir un emploi, surtout qualifié.

Il est possible de trouver un emploi sans parler français mais :

- les postes proposés sont faiblement qualifiés ou à un bas niveau de communication en français ou en anglais
- le fait de ne pas parler français est un obstacle à l'évolution hiérarchique

Dans tous les cas, le français a la fonction de critère de sélection à l'entretien d'embauche, même si, par la suite, les tâches s'effectueront en anglais (A2°_P6L1). Ainsi pour les personnes qui parlent anglais, le fait de suivre des cours de francisation, parfois uniquement pour passer la barrière de l'entretien d'embauche, est perçu comme une perte de temps obligatoire (A11_P6L1).

- Le français permet de communiquer avec les membres de la société d'accueil pour 20 % des témoins (item 1.5) et de pouvoir s'inscrire dans des groupes sociaux francophones. Le français est donc la langue de l'intégration linguistique et sociale et de l'intégration dans son ensemble pour 15,5 % des témoins (item 1.6).

Certains témoins n'ont pas tout de suite pris conscience de l'importance du français à Montréal et c'est uniquement dans une situation difficile (recherche d'emploi, mouvement de panique dans le métro, impossibilité de se défendre verbalement) qu'ils ont compris qu'il leur fallait apprendre le français :

- « I : Vous avez commencé des cours à Concordia pendant 3 ans et pendant tout ce temps-là, vous n'avez jamais parlé français ?
R : un peu parce que dans au début j'ai merci au revoir bonjour ho je sais je comprends mais...parce étudie anglais parle anglais et pour moi français très très loin et **juste une chose dans le métro quand quelqu'un annoncé quelque chose « blablabla » « le ligne quoi ? quoi ? » tout les personnes est sorti « qu'est-ce que qui se passe ? qu'est-ce qui se passe ? » je ne comprends pas maintenant je dois travaille je pense que je dois étudier le français » (A6_P7L3)**
- « I : Quand vous êtes arrivé, vous parliez anglais, pourquoi vous avez voulu apprendre le français ?
R : **ho parce que une fois pendant que je travaillais quelqu'un m'a insulté je trouvais que il m'a insulté et alors j'ai à partir d'aujourd'hui je vais commencer à apprendre le français j'ai acheté le Bescherelle et oui j'ai commencé à apprendre le verbe plus important j'ai... » (D27_P6L3)**

1.1.3 Bilinguisme

Montréal est une société ouvertement multilingue où l'anglais a une valeur sociale et professionnelle importante. Être bilingue, français/anglais est une compétence très utile pour 23,6 % des témoins (item 1.8). Si le français est indispensable pour réussir son intégration et si l'anglais est une langue véhiculaire répandue à Montréal, connaître ces deux langues parait comme un sésame pour arriver à un niveau socioprofessionnel élevé.

Ainsi, la majorité des témoins (principalement dans le groupe A et D), qui avaient un statut social élevé dans leur pays d'origine visent le bilinguisme français/anglais pour espérer retrouver ce statut au Québec. Ils savent donc qu'ils doivent atteindre un très bon niveau de français et compléter leur formation linguistique avec l'anglais car pour 18,2 % des témoins (item 1.9), le bilinguisme français/anglais est nécessaire pour obtenir un emploi qualifié. De plus, l'anglais leur permettra de comprendre l'ensemble de la société québécoise et canadienne, c'est-à-dire les Anglophones et les Allophones qui ne parlent pas français (5,5 %, item 1.10). C'est pourquoi le français et l'anglais sont perçus, pour 10,9 % des témoins (item 1.11), comme les langues les plus utiles à Montréal, la première étant d'une utilité indispensable et la seconde permettant une valorisation sociale et professionnelle.

Maintenant que nous avons défini la place du français et de l'anglais à Montréal à travers les jugements des témoins, nous allons tenter de comprendre leur motivation à suivre les cours de francisation, en nous intéressant plus particulièrement à leurs projets à la fin de la formation linguistique.

1.2 Motivations et projets

Nous commencerons cette étude des cours de francisation par un volet psychopédagogique : la motivation des immigrants-apprenants. Les immigrants-apprenants doivent être assurés que le français leur servira dans leur vie quotidienne et professionnelle et qu'il a réellement une fonction essentielle à Montréal car son apprentissage dépend des circonstances dans lesquelles le sujet est amené à communiquer dans la langue d'accueil (Lüdi, Py 1995 : 136)

1.2.1 Pourquoi suivre les cours de francisation ? Les motivations à l'apprentissage du français

Tableau 2 Motivations à l'apprentissage du français

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 2.1. Commencer / Reprendre ses études	6	5	0	6	0	17
<i>soit</i>	30,0%	22,7%	0,0%	17,6%	0,0%	15,5%
Item 2.2. Trouver un travail	3	5	8	7	8	31
<i>soit</i>	15,0%	22,7%	42,1%	20,6%	53,3%	28,2%
Item 2.3 Réussir son insertion sociale et professionnelle	1	3	1	7	0	12
<i>soit</i>	5,0%	13,6%	5,3%	20,6%	0,0%	10,9%
Item 2.4. Communiquer dans la vie quotidienne	2	3	5	4	6	20
<i>soit</i>	10,0%	13,6%	26,3%	11,8%	40,0%	18,2%
Item 2.5. Aider ses enfants	0	3	6	4	1	14
<i>soit</i>	0,0%	13,6%	31,6%	11,8%	6,7%	12,7%
Item 2. 6 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	8	7	2	11	3	31
<i>soit</i>	40,0%	31,8%	10,5%	32,4%	20,0%	28,2%

10,9 % des témoins (item 2.3) apprennent le français car ils l'identifient comme le vecteur de leur intégration professionnelle et sociale et 18,2 % (item 2.4) considèrent que le français est la langue véhiculaire quotidienne à Montréal.

Pour 15,5 % des témoins, le français leur sera utile pour reprendre leurs études (item 2.1.) et pour 28,2 %, il leur permettra de trouver un travail (item 2.2.). 53,3 % des témoins du groupe E pensent trouver un travail avec leur formation. Ce fort pourcentage s'explique par le fait que, la plupart des personnes de ce groupe sont incitées par Emploi-Québec à suivre ces cours car leur faible compétence linguistique est un obstacle à l'obtention d'un emploi.

Ce sont dans les groupes où les témoins sont le plus éduqués (item 2.1, groupe A, B, D) que la reprise des études est un facteur de motivation important.

Les témoins du groupe A sont dans une logique de réussite professionnelle qui passera par leur niveau de compétence en langue, ils ne se préoccupent pas encore de comprendre la société d'installation (2.3, 2.4). Pour 30 % (item 2.1) et 15 % (item 2.2) d'entre eux, les cours de francisation sont la porte d'entrée vers le monde professionnel. Ce dernier leur servira ensuite de passerelle vers la réussite sociale. Le français est présenté comme le sésame pour accéder aux emplois les plus qualifiés. Ainsi, même s'il leur était possible de trouver un travail en anglais, des témoins préfèrent apprendre le français (B1°). D'autres, qui ne parlaient qu'anglais, ont essayé de trouver un travail dans leur domaine, mais sans résultat : ils en ont donc conclu que le français était nécessaire pour l'obtention d'un emploi (D2-). Cependant, on note l'important pourcentage de non-réponse dans le groupe A, qui peut s'expliquer par le fait qu'apprendre le français semble une évidence.

On remarque que 40 % des témoins du groupe E suivent les cours de francisation-alphabétisation pour mieux communiquer dans leur vie quotidienne. Nous avons vu néanmoins que la plupart de ces témoins ont une bonne compétence orale. Cela renforce l'idée que l'acquisition de compétences écrites est déterminante dans l'idée que se font ces témoins de l'indépendance linguistique : ces compétences écrites contribuent à garantir leur sécurité linguistique.

Les enfants jouent un rôle fondamental dans les motivations à l'apprentissage (12,7 %, item 2.5). Ainsi, la mesure gouvernementale concernant l'obligation de scolarisation en

français pour les enfants d'immigrants donne, inévitablement, une place prépondérante au français. C'est cette mesure qui contraint le plus les parents anglophones à apprendre le français. Les parents souhaitent soutenir leurs enfants dans leur apprentissage mais également sont conscients que ces enfants sont des Francophones en devenir et ils ont de la difficulté à envisager que leurs enfants acquièrent des compétences qui seraient supérieures aux leurs. Nous voyons l'importance de la famille dans les différentes étapes de l'intégration.

Le français a donc une fonction déterminante dans l'intégration générale, en tant que langue véhiculaire, principalement dans la vie professionnelle future des témoins.

1.2.2 Quels sont les projets des immigrants-apprenants après leur francisation ?

Tableau 3 Projets après la formation linguistique

		Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 3.1 Reprendre ses études	Item 3.1.1 Même diplôme	4	4	0	6	0	14
	<i>soit</i>	20,0%	18,2%	0,0%	17,6%	0,0%	12,7%
	Item 3.1.2 Autre diplôme	4	8	1	3	0	16
	<i>soit</i>	20,0%	36,4%	5,3%	8,8%	0,0%	14,5%
	Item 3.1.3 1^{er} diplôme	0	0	0	8	2	10
	<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	23,5%	13,3%	9,1%
Item 3.2 Trouver un travail	Item 3.2.1 Même niveau	3	1	1	1	2	8
	<i>soit</i>	15,0%	4,5%	5,3%	2,9%	13,3%	7,3%
	Item 3.2.2 Enseigner en français	3	1	0	0	0	4
	<i>soit</i>	15,0%	4,5%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
	Item 3.2.3 Niveau inférieur	0	0	1	0	2	3
	<i>soit</i>	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	13,3%	2,7%
	Item 3.2.4 Pas de précisions	2	1	0	2	0	5
	<i>soit</i>	10,0%	4,5%	0,0%	5,9%	0,0%	4,5%

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 3.3 Continuer la formation en français en travaillant	4	8	9	6	2	29
<i>soit</i>	20,0%	36,4%	47,4%	17,6%	13,3%	26,4%
Item 3.4 Apprendre l'anglais	2	2	1	11	1	17
<i>soit</i>	10,0%	9,1%	5,3%	32,4%	6,7%	15,5%
Item 3.5. <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	4	4	6	7	8	29
<i>soit</i>	20,0%	18,2%	31,6%	20,6%	53,3%	26,4%

Après leur formation linguistique, les témoins ont des projets divers, mais parmi eux, leur objectif principal à terme est de s'intégrer dans le milieu professionnel au Québec.

► Reprise des études

A la fin de leur formation linguistique, et avant d'entrer sur le marché du travail, 36,3 % des témoins pensent reprendre leurs études (item global 3.1). 12,7 % souhaitent passer l'équivalence de leur diplôme ou étudier dans le même domaine, et espèrent obtenir un emploi d'un niveau égal à celui qu'il occupait dans leur pays d'origine (item 3.1.1).

Par contre, les difficultés linguistiques rencontrées et la nécessité d'être rapidement indépendants financièrement poussent 14,5 % des témoins (item 3.1.2) à s'orienter vers l'obtention d'un diplôme de niveau inférieur⁹⁸ (4,5 % des témoins espèrent rester dans le même secteur d'activité que celui dans lequel ils évoluaient dans leur pays d'origine). Cette déclassification professionnelle est une chose difficile à accepter pour les témoins. Certains se sentent floués dans leur projet d'immigration : les réunions de préparation à l'immigration ne les avaient pas assez renseignés sur la difficulté d'accéder à leur métier.

Les 9,1 % des témoins qui vont passer un premier diplôme (item 3.1.3) sont, pour le groupe D, des témoins très jeunes qui n'ont pas fini leur scolarité dans leur pays d'origine ou, pour le groupe E, des témoins qui, après leur alphabétisation-francisation, espèrent obtenir un premier diplôme.

⁹⁸ (A10, A2+, E2°, D22, D26_P7L1)

► **Emploi et formation linguistique**

Dans l’item 3.3, on remarque que 26,4 % des témoins souhaitent continuer leur formation linguistique tout en travaillant à temps partiel⁹⁹. Certains accepteront un travail peu qualifié, le temps d’améliorer leur compétence en langue. Les témoins du groupe C sont les plus représentatifs de cet item (47,4 %) car ils sont déjà dans une logique de formation et de travail (ils suivent des cours à temps partiel) : ils souhaitent trouver un travail tout en continuant à apprendre le français pour « décrocher », à terme, un travail plus qualifié.

36,4 % des témoins du groupe B forment ce projet et l’on sait qu’une partie de ce groupe a une compétence très faible. Ainsi, on peut penser que, parmi ces témoins, certains se rendent compte que leur niveau de français ne leur permet ni de reprendre leurs études en français, ni de travailler dans leur domaine professionnel après la formation linguistique.

Ainsi, les cours de francisation ne permettraient pas d’atteindre une compétence linguistique nécessaire à l’obtention d’un travail qualifié, il relève donc de la responsabilité des témoins de continuer à se former en français par leurs propres moyens¹⁰⁰.

Deux témoins nous expliquent que c’est uniquement après leurs études en anglais qu’ils se sont rendus compte que le français était indispensable à Montréal (A2°, A6), d’une part, pour trouver un travail et, d’autre part, pour comprendre l’environnement dans lequel ils se trouvent. 15,5 % (item 3.4) expriment le désir de prendre des cours d’anglais (certains le font déjà) après les cours de francisation car ils expliquent que le bilinguisme français/anglais est nécessaire pour accéder à certains emplois et pour être davantage mobile au niveau professionnel¹⁰¹. Ainsi, le français est perçu comme nécessaire à l’insertion sociale mais le bilinguisme anglais/français est requis pour l’obtention d’un emploi qualifié (B8).

⁹⁹ (A10, A2+, E2°)

¹⁰⁰ (A12, A1-, A13, A2-, A2°, E11).

¹⁰¹ (A12, A2+, E11, D1-, D24, D29, B8).

► Insertion dans le milieu professionnel

Seuls des témoins du groupe A et E¹⁰² (40 et 26,6 %) envisagent de s'insérer directement sur le marché du travail à la fin des cours de francisation. Alors que 13,3 % des témoins du groupe E projettent d'accepter un travail inférieur à leur qualification, les témoins du groupe A, qui sont les plus scolarisés de notre étude, espèrent accéder à un emploi de niveau égal à celui qu'ils occupaient dans leur pays d'origine.

- en Chine je suis ingénieur électronique maintenant je peux faire à l'usine à l'usine je peux faire le assembleur le circuit de...sou'souder soudure... seulement je peux faire je pense que je peux pas faire ingénieur électronique ou mécanicien parce que dans le travail je ne je ne comprends pas bien le français je ne peux pas faire ce travail je pense seulement simple simple travail (E2°_P7L1)

15 % des témoins du groupe A souhaitent entrer dans l'enseignement, ce qui peut expliquer leurs hautes exigences quant au niveau des cours qu'ils suivent (A1°). Comme nous l'avons vu, le français est un élément fondamental à acquérir pour les témoins qui veulent enseigner leur discipline au Québec (item 3.2.2). Encore plus que les autres, de l'acquisition du français dépend leur réussite professionnelle.

L'analyse précédente nous permet de comprendre l'importance que les témoins apportent à leur appropriation du français. Nous allons maintenant nous intéresser à la formation linguistique dans laquelle les témoins sont investis.

¹⁰² On remarque de 53 % des personnes illettrées n'ont pas de projets précis à la fin de leur formation linguistique.

1.3 Les cours de francisation

1.3.1 Utilité

Ce tableau regroupe ce pourquoi les cours sont utiles pour les témoins. Étant donné le nombre de réponses différentes, nous ne traiterons que les items les plus souvent cités.

Tableau 4 Utilité des cours de francisation

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 4.1 Reprise et approfondissement de notions grammaticales antérieures	7	2	0	0	0	9
<i>Soit</i>	35,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	8,2%
Item 4.2 Autonomie linguistique	3	0	1	0	0	4
<i>Soit</i>	15,0%	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	3,6%
Item 4.3 Seul endroit où parler français + Immersion	3	4	1	5	0	13
<i>Soit</i>	15,0%	18,2%	5,3%	14,7%	0,0%	11,8%
Item 4.4 Grammaire	5	1	1	6	0	13
<i>Soit</i>	25,0%	4,5%	5,3%	17,6%	0,0%	11,8%
Item 4.5 Confiance en soi	2	4	2	7	1	16
<i>Soit</i>	10,0%	18,2%	10,5%	20,6%	6,7%	14,5%
Item 4.6 Écrire	0	1	0	3	2	6
<i>Soit</i>	0,0%	4,5%	0,0%	8,8%	13,3%	5,5%
Item 4.7 Lire	0	0	0	0	2	2
<i>Soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	1,8%
Item 4.8 Exprimer ce qu'il a à dire	0	0	0	0	1	1
<i>Soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	0,9%
Item 4.9 Acquisition de compétences pour répondre aux besoins langagiers de l'installation	8	11	9	8	3	39
<i>Soit</i>	40,0%	50,0%	47,4%	23,5%	20,0%	35,5%
Item 4.10 Connaissances linguistiques pour insertion professionnelle	0	5	2	2	0	9
<i>Soit</i>	0,0%	22,7%	10,5%	5,9%	0,0%	8,2%
Item 4.12 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	2	5	8	12	7	34
<i>Soit</i>	10,0%	22,7%	42,1%	35,3%	46,7%	30,9%

► **Approfondissement des connaissances linguistiques et autonomie linguistique**

La très large majorité des témoins du groupe A avait déjà suivi des cours de français dans leur pays d'origine, c'est pourquoi les cours de francisation ont servi à approfondir des notions et à enrichir des connaissances antérieures, pour 35% (item 4.1.) des cas. De ce fait, 15% (item 4.2) d'entre eux mentionnent le fait qu'à la fin de la formation linguistique, ils se sentent capables d'interagir en français dans toutes les situations, même si leur compétence ne correspond pas encore à la norme d'usage au Québec ou à la norme grammaticale :

- « c'était possible ça [de ne pas se sentir à l'aise avec le français] c'était possible mais **maintenant je pense que je peux dire tout ce que je veux je pense que je peux m'exprimer dans tous les domaines presque tout** il y a une deux mais que ça a commencé oui c'est ce que je dis je voulais vérifier le temps et **je pense depuis deux mois je peux dire tout ce que je veux dire** » (A1_P1L4)

En revanche, chez la plupart des étudiants des autres groupes, les compétences linguistiques sont encore en construction.

► **Confiance en soi et grammaire**

Les témoins du groupe A semblent être ceux en situation d'insécurité linguistique la plus importante : 25 % d'entre eux parlent des apports des cours en termes d'objectifs linguistiques atteints ou à atteindre. Le développement de leur compétence grammaticale concourt au développement de leur confiance en eux en tant que locuteur du français.

Les témoins des autres groupes expliquent que, grâce aux cours, ils ont acquis une confiance en eux en tant que locuteurs du français : ils possèdent maintenant des connaissances linguistiques qu'ils ont pu mettre en pratique au sein de la classe. La première étape de la confiance en soi semble venir du fait d'être compris par son interlocuteur :

- « mon professeur m'a dit tu dois parler je sais que vous êtes capable vous avez vous connaissez plusieurs choses en français fais vos efforts et je d'accord et je décidé parler parce **que j'avais peur de parler français parce que peut-être les autres ne pouvaient pas me comprendre c'est pour ça** » (D23_P1L2)

Une fois cette première étape passée (qui correspond au niveau 1 de l'élaboration du discours, défini dans la méthodologie), les individus peuvent commencer à se préoccuper de la correction grammaticale de leur discours (niveau 2).

Comparé aux autres groupes, seuls 10 % des témoins du groupe A mentionnent la confiance en soi, ce qui peut paraître surprenant. Ces témoins visent un très haut niveau de compétence linguistique et la confiance en soi semble dépendre de l'assurance de parler un français normé, proche de celui que parlerait un locuteur natif. Ainsi, même si les témoins de ce groupe ont le niveau de compétence le plus élevé, leurs exigences et leur conscience normative les mettent en insécurité linguistique.

L'insécurité linguistique, dont nous parlons ici, apparaît aussi dans les autoreprésentations très dévalorisantes des témoins concernant leur identité sociale d'immigrant, apprenant du français. Ils se sentent vulnérables et infantilisés à cause de leur compétence linguistique qu'ils estiment faible et donc stigmatisante :

- « maintenant je suis comment un bébé ici à Montréal je veux vraiment [connaissé] le Montréal les endroits où on XX un projet avec la région de Montréal si on peut améliorer ça marche » (A4_P1L16)
- « comme un bébé... adolescente » (D2°_P1L7)
- « je fais des fautes d'un bébé oui parce que je je n'ai pas pas faire l'accord comme heu comme il faut » (A7_P1L5)

Les témoins sont conscients de l'impact de leur niveau de compétence sur leur identité sociale et des hétéroreprésentations dont ils sont peut-être porteurs. Un témoin nous fait part de son expérience avec des immigrants dans son pays, il sait quelle image il peut projeter et ne veut pas être considéré comme tel :

- « avant prendre ces cours parlait avec l'infinif « je être ici »... parce que je m'imagine **si en Roumanie si je parlais avec un étranger qui me parle en roumain et parle avec des erreurs bon ok première jour ok je comprends 2ème jour... mais dans la 3ème jour... ça m'énerve si je veux travailler ici...** » (D17_P1L4)

► Espace d'interaction

Les cours sont le lieu où les témoins apprennent le français, où ils l'écoutent (apprentissage par l'immersion) et où ils peuvent être corrigés :

- « parce que comprenez quand je **je l'apprends je le apprend moi-même je ne sais pas si je écris comme ça ou je parle comme ça d'autres personnes comprend / mais maintenant ha les gens parlent comme ça les constructions c'est comme ça** » (A10_P1L4)
- « hum je crois la grammaire hum et le écoute / écoute parce que **imaginez chaque 6 heures j'écoute toujours le français XX** » (A10_P1L3)

Depuis les changements dans l'organisation des cours de francisation gérés par le MICC, les cours se déroulent dans des établissements qui dispensent d'autres cours à des

personnes non-immigrantes. Un des objectifs du Gouvernement est l'immersion des nouveaux arrivants dans un environnement francophone de manière intensive.

Les connaissances mises en pratique dans les exercices d'expression orale sont corrigées par le professeur ou par les autres étudiants. Cela donne ainsi la garantie aux étudiants de développer leur compétence de communication et donc de s'approcher de la norme d'usage partagée par tous.

Le contexte didactique force les étudiants à prendre la parole alors qu'ils sont conscients de faire encore des erreurs :

- « maintenant j'ai pas de peur / je parle / **mauvais mais je parle** » (C14_P1L4)
- « les cours principalement fait que on a la nécessité de parler de se communiquer de s'exprimer de ça c'est la 1ère chose que j'ai fait ici / **j'ai commencé à parler j'ai commencé à parler mal j'ai beaucoup de de erreurs quand j'ai commencé et mais après quand on commence la grammaire et parler et essayer de comprendre quand on parle qu'est-ce qu'on doit...** » (A11_P1L1)

Les cours offrent un espace d'interactions unique où les étudiants peuvent mettre en pratique leurs connaissances en français avant d'être confrontés aux situations d'interactions sociales. Nous verrons plus loin s'il existe d'autres lieux où les témoins sont exposés au français.

On peut expliquer les faibles résultats des groupes C et E par le fait que :

- une partie de ces témoins suivent des cours à temps partiel : le sentiment d'immersion est moins important que pour les témoins qui suivent les cours le matin et l'après-midi, sans généralement rentrer chez eux à la pause déjeuner
- les locaux dans lesquels se déroulent les cours de francisation des groupes C et E abritent d'autres dispositifs d'insertion pour des immigrants (entreprise d'insertion pour femmes immigrantes et centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes) ainsi l'environnement francophone est moins important qu'à l'université (groupe A), dans les CEGEP (groupe B) ou dans les établissements régis par les commissions scolaires (groupe D).

► Objectifs d'apprentissage en rapport avec le processus d'installation et compétences fonctionnelles

Dans tous les groupes, presque la moitié des témoins soulignent que les objectifs d'apprentissage des cours suivis par tous les groupes sont définis en fonction des besoins langagiers d'immigrants en situation d'installation et visent à apporter des compétences fonctionnelles dans des situations sociales formelles (médecin, logement, administrations, etc) :

- « pour déménager aussi... très très utile... ici enseigne beaucoup » (B7_P1L4)
- « les cours sont très importants... toutes les choses sont importants les connaissances de la région des lois... toutes... tu as besoin tu as trouvé une maison les choses du logement comment recherche du travail » (B2_P1L3)

Les témoins qui n'avaient aucune connaissance en français avant d'arriver au Québec voient leur vie quotidienne facilitée par les cours :

- « logement... logement oui... par exemple logement aller au au à la banque aller à l'école beaucoup de chose... pour acheter quelque chose » (B4_P1L8)

Seuls les témoins des groupes B (22,7 %) et C (10,5 %) (item 4.10) mentionnent les objectifs communicatifs concernant la recherche d'un travail (simulation d'entretien d'embauche, rédaction d'un CV) au sein des cours. En effet, le groupe D (5,9 %) suit les cours du MELS qui sont moins orientés sur l'intégration que les cours du MICC. Quant au groupe A, il bénéficie d'ateliers, tous les après-midi, spécialement dédiés à ce genre d'objectifs, ce qui explique qu'aucun témoin n'en a fait mention ici (voir tableau 5).

Ce type d'activité est fortement apprécié par les témoins puisque l'insertion professionnelle est la prochaine étape dans leur processus d'intégration. Étant donné que les cours de francisation ne commencent pas dès l'arrivée des immigrants au Québec, ils ont tous entamé les démarches pour trouver un logement avant les cours :

- « beaucoup de leçons pour trouver le logement... pour moi ça commence maintenant nous commençons à travailler le CV... quand nous allons étudier comment trouver le logement mais j'ai déjà logement... oui les autres peut-être comme ça... mais je n'ai pas encore travaillé » (B12_P1L3)

► Particularités du groupe E

Dans cette sous-partie, nous nous intéressons particulièrement aux réponses du groupe E. Ce groupe suit des cours d’alphabétisation ou de renforcement de la lecture et de l’écriture. Nous constatons qu’excepté le fait de souligner l’aspect fonctionnel des connaissances apprises en cours, les témoins du groupe E mettent en avant la lecture et l’écriture. En effet, ceux-ci ont une bonne compétence de communication à l’oral. Etant donné que certains sont au Québec depuis une longue période, ils ont été amenés à utiliser le français dans leurs interactions quotidiennes. On remarque que l’acquisition de ces compétences (ou leur renforcement) leur donne les moyens de communiquer et de s’exprimer à travers l’écrit, ce qui, jusque là, leur était impossible (13,3 %). C’est pourquoi, on retrouve également des réponses concernant la confiance en soi (6,7 %) dans ce groupe où la plupart des personnes ont pourtant une bonne compétence d’expression et de compréhension orale. On peut émettre l’hypothèse que leur « statut » d’analphabète ou d’illettré les met dans une grande situation d’insécurité linguistique, précarisante et stigmatisante.

Il faudrait confirmer cette hypothèse en menant une recherche plus approfondie sur les apprenants analphabètes ou illettrés.

- « quand je suis venue je peux pas dire quelques mots... même maintenant mais ça passe quoi... parce que... mais ça m’aide beaucoup ça m’aide beaucoup... j’ai appris des mots que je connais pas... beaucoup de choses même pour lire je sais pas... même pour écrire mon nom j’avais des problèmes (d’accord) mais maintenant c’est bien passé pour lire quelques... y a des mots que je comprends y a des chiffres que je comprends pas mais c’est bon » (E2+_P1L1)

Les cours de francisation ont pour objectif d’apporter une formation en langue et également des connaissances culturelles sur le Québec dans le but de faciliter l’insertion des immigrants-apprenants dans toutes les sphères de la société québécoise.

1.3.2 Aspects culturels des cours de francisation

Tableau 5 Aspects culturels des cours de francisation

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 5.1 Positif pour l'insertion professionnelle	4	0	0	0	0	4
<i>soit</i>	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
Item 5.2. Positif pour comprendre les valeurs des Québécois et faciliter l'intégration	4	5	1	2	0	12
<i>soit</i>	20,0%	22,7%	5,3%	5,9%	0,0%	10,9%
Item 5.3 Positif pour connaître le Québec	6	12	8	3	2	31
<i>soit</i>	30,0%	54,5%	42,1%	8,8%	13,3%	28,2%
Item 5.4 Positif pour connaître le Québec et le Canada	4	0	0	0	0	4
<i>soit</i>	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
Item 5.5 Négatif : centré sur le Québec et pas sur l'ensemble du Canada	3	0	0	0	0	3
<i>soit</i>	15,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%
Item 5.6 Peu présent dans le contenu des cours	0	0	1	8	2	11
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	5,3%	23,5%	13,3%	10,0%
Item 5.7 Règles de vie (ponctualité, éducation, etc)	0	0	0	0	2	2
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	1,8%
Item 5.8 Perte de temps	12	2	1	0	1	16
<i>soit</i>	60,0%	9,1%	5,3%	0,0%	6,7%	14,5%
Item 5.9 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	0	5	9	19	7	40
<i>soit</i>	0,0%	22,7%	47,4%	55,9%	46,7%	36,4%

► Analyse générale

Le tableau 5 montre que la découverte de la culture et des valeurs de la société québécoise obtiennent de bonnes évaluations dans tous les groupes (items 5.1, 5.2, 5.3, 5.4). Si l'on observe le pourcentage de non-réponse, on remarque que les témoins du groupe A et B semblent les plus concernés par les aspects culturels des cours de francisation. Connaître le Québec est un élément important pour la réussite d'une installation à long terme. Les objectifs culturels visent par exemple à expliquer des valeurs considérées comme fondamentales au Québec, comme le respect de l'orientation sexuelle à des personnes venant de pays où ces mêmes valeurs sont moins admises :

- « quand respecter autre... quand personne /homosexual/ [ex'except] » (B16_P1L2)

Les cours du MELS que suivent les étudiants du groupe D sont davantage centrés sur l'apprentissage de la langue française alors que les cours du MICC ou du groupe E (personnes faiblement scolarisées) ont un volet important consacré à l'intégration (item 5.6). Le groupe E reçoit également, en plus des cours de francisation, des cours de lecture et d'écriture, ce qui ne laisse pas beaucoup de place aux objectifs culturels. Mais les témoins de ce groupe mentionnent, de manière positive, qu'ils apprécient les enseignements sur la manière de vivre au Québec en abordant des thèmes très concrets relevant des règles de vie comme l'hygiène, l'éducation des enfants, le rapport avec les forces de l'ordre, etc (item 5.7).

Même si la plupart des étudiants évaluent de manière positive le contenu culturel des cours, la découverte de la culture est perçue, certes, comme un élément déterminant de leur intégration, mais qu'ils repousseront à plus tard. La formation linguistique prime (item 5.8). Ainsi, c'est uniquement après avoir acquis un niveau de français qu'ils jugeront satisfaisant que des témoins souhaiteront découvrir la société dans laquelle ils évoluent (D2-_P1L4)

- I : est-ce que vous aimez les cours ?

R : Au début oui maintenant je pense que ça c'est un peu plus bas que... comment dire franchement plus bas que mon niveau par rapport à grammaire et orthographe orthographe quelque chose comme ça mais pour lecture ou pour parler y a pas assez pour moi parce que j'ai je je je veux concentre sur des choses sociaux comme les journaux ou qu'est-ce qu'il se passe sur le monde politique ou dans... comme ça (D2-_P1L4)

Étant donné que la formation linguistique demande beaucoup d'énergie et d'investissement, les témoins expliquent qu'ils ne peuvent se disperser et doivent rester fixés sur ce qu'ils pensent être le plus important : la langue française. Le témoin D21 a acquis un niveau de français avec lequel il a confiance en lui, il souhaite maintenant acquérir la variété de langue qui correspond à la norme d'usage au Québec. En apprenant à comprendre la société d'installation et les caractéristiques du français québécois, il améliorera la composante sociolinguistique de sa compétence de communication :

●I : Est-ce que vous trouvez que les cours sont utiles ?

R : peut-être oui peut-être non parce que XX je le sais je parle de grammaire je le sais qu'est-ce que je fais ici je le savais mais c'est bien pour moi pour parler pour apprendre des mots des expressions ça c'est très bien parce que la grammaire à cet niveau c'est un peu pour moi mais pour parler pour apprendre l'expression québécoise ou français c'est bien c'est bien pour moi (D21_P1L1)

► Particularités du groupe A

Ce groupe bénéficie de « cours d'intégration et de projet » : ces cours ont pour objet la découverte de la culture québécoise, l'insertion professionnelle... Les cours du matin sont consacrés à l'étude de la langue en tant que matière d'enseignement et l'après-midi est consacré à la mise en pratique de ce qui a été vu en matinée dans des activités de découverte du Québec, du marché de l'emploi... La plupart des témoins (entre 20 et 30 %, items 5.1, 5.2, 5.3) reconnaissent qu'avoir des connaissances sur le mode de vie du pays d'installation et ses particularités culturelles, est important dans leur processus d'intégration étant donné que la culture est présentée comme intrinsèque à toute construction identitaire individuelle ; il serait même conseillé aux Français de prendre des cours sur la culture québécoise (A4_P1L7, A1+). Cependant, 60 % des témoins du groupe A (item 5.8) évaluent les cours consacrés à l'intégration d'une manière négative et les considèrent comme une perte de temps, d'une part, à cause du manque d'adéquation entre les activités proposées et les objectifs d'insertion professionnelle des témoins et d'autre part, parce que, bien qu'importantes, les connaissances culturelles sont considérées comme des connaissances secondaires.

Un des objectifs des cours est de faciliter l'insertion économique des étudiants. Il semble cependant que les cours ne soient pas adaptés aux personnes ayant un haut niveau de scolarité ou bénéficiant déjà d'une expérience professionnelle. Les étudiants se sentent

dévalorisés et leurs connaissances et compétences sous-estimées avec des activités décrites comme infantilissantes¹⁰³.

Pour 20 % des témoins du groupe A, les connaissances concernant la recherche d'emploi sont perçues comme utiles bien que la plupart des personnes aient déjà participé à une prospection individuelle (A1+, A3_P1L4). Certains autres témoins de ce groupe, et alors que le rythme des cours est déjà soutenu, préféreraient remplacer ces heures de projet par des heures de cours théoriques ou des cours de conversation :

- « c'est bien mais deux heures plus de français mais c'était plus encore encore mieux » (A1-).

Si les cours de francisation représentent un investissement dans lequel ils mettent le grand espoir de réussir leur intégration sociale et économique, la majorité des témoins sont, avant tout, dans une logique d'efficacité et de productivité. Ils insistent sur le fait que ce qui va les aider à s'intégrer ce ne sont pas quelques connaissances sur le Québec mais leur excellente compétence en langue française :

- « je peux pas dire que je l'aime [les cours] parce que je suis une personne très active je vais faire autre chose toujours autre autre toujours autre chose je veux changer mon ma vie vous comprenez je veux arriver tout de suite au niveau maximal de mon langue française pour commencer le travail » (A16 ??)

Une des critiques concerne le manque d'interactions dans ces cours. En effet, la recherche en autonomie sur internet est privilégiée mais elle ne permet pas suffisamment de mettre en pratique les connaissances linguistiques vues le matin. Les étudiants manifestent, de manière significative, leur volonté de pratiquer l'expression orale. Un des témoins suggère que les recherches concernant les projets soient faites en dehors des heures de cours et que le temps en classe soit consacré à la pratique de l'oral (A2-_P1L11).

Un témoin propose donc de n'avoir qu'un cours d'intégration par semaine consacré à l'emploi. Les connaissances sur le Québec pourraient être abordées en cours de langue et servir de support à des activités didactiques.

Si les cours permettent de comprendre les valeurs des Québécois et la culture de la province, le fait qu'ils soient presque uniquement consacrés au Québec a été perçu comme de l'endoctrinement¹⁰⁴ pour 15 % des témoins du groupe A (item 5.5) : le vœu de la plupart

¹⁰³ (A2°_P1L2, A4_P1L3, A7_P1L4)

¹⁰⁴ (A15_P1L10, A10_P1L1)

des témoins a été d'immigrer au Canada, ils ne veulent donc pas être attachés à une seule province, le Québec, mais étendre leur découverte à l'ensemble du pays.

La découverte des autres régions du Québec semblent avoir, pour les étudiants, deux visées : d'une part, elles font partie des connaissances culturelles de base que chacun doit posséder sur son pays d'installation et d'autre part, cela peut hypothétiquement amener les immigrants à décider de s'installer dans les autres régions et ainsi faire que Montréal ne soit plus le seul lieu d'installation des immigrants (A4_P1L16).

1.3.3 Critiques

► Organisation des cours : Quels sont les obstacles à l'apprentissage ?

Tableau 6 Critiques: Organisation des cours

		Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 6.1 Groupe trop grand		2	2	0	3	0	7
<i>soit</i>		10,0%	9,1%	0,0%	8,8%	0,0%	6,4%
Trop grande hétérogénéité dans la classe	Item 6.2 Différences de niveaux	0	0	1	5	0	6
	<i>soit</i>	0,0%	0,0%	5,3%	14,7%	0,0%	5,5%
	Item 6.3 Objectifs linguistiques différents	0	2	1	0	0	3
	<i>soit</i>	0,0%	9,1%	5,3%	0,0%	0,0%	2,7%
	Item 6.4 Favoritisme	1	0	0	0	0	1
	<i>soit</i>	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	Item 6.5 Jugement des autres étudiants	2	0	0	3	0	5
	<i>soit</i>	10,0%	0,0%	0,0%	8,8%	0,0%	4,5%
	Item 6.6 Manque de rapidité du professeur dû à la différence de niveaux des étudiants	0	3	0	0	0	3
	<i>soit</i>	0,0%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%
	Item 6.7 Proposition de jumelage avec des Québécois	2	0	0	1	0	3
	<i>soit</i>	10,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%	2,7%
Item 6.8 Environnement multilingue en classe	1	1	0	1	0	3	
<i>soit</i>	5,0%	4,5%	0,0%	2,9%	0,0%	2,7%	
Item 6.10 Non réponse / Ne sait pas	9	17	15	20	15	76	
<i>soit</i>	45,0%	77,3%	78,9%	58,8%	100,0%	69,1%	

Compte tenu du pourcentage élevé de non-réponse (69,1 % item 6.10), on remarque que les témoins ne formulent que rarement des critiques quant à l'organisation des cours de francisation. La situation d'entretien au sein de l'institution de l'établissement et des compétences linguistiques limitées peuvent être des éléments pour expliquer ces chiffres très bas. Les témoins sont dans une situation de passivité contrainte et acceptent la formule dans laquelle ils sont inscrits. Les réponses données sont des éléments épars, plutôt anecdotiques.

Les critiques concernent surtout l'hétérogénéité du groupe apprenant. Cette hétérogénéité se situe à plusieurs niveaux (items 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6)

D'une part, il semble qu'il y ait une véritable scission entre les personnes dont la langue première est proche du français et les autres (chinois, arabe, etc , annexe H). En effet, les premières ont des compétences en français plus développées que les secondes. Donc pour ces dernières (5 %, item 6.4), les professeurs privilégieraient les étudiants les plus forts (A16) et ces étudiants aux compétences plus faibles n'oseraient pas prendre la parole en classe de peur de subir les remarques négatives des autres (10 %, item 6.5). Ces chiffres sont ceux du groupe A où les témoins nous ont signalé le plus de scissions intragroupes.

Dans le groupe B, 13,6 % (item 6.6) des étudiants, aux compétences linguistiques plus avancées, expriment leur mécontentement concernant le manque de rapidité de la progression dans l'enseignement qu'ils attribuent aux étudiants les plus faibles, surtout d'origine chinoise (item 6.6):

- I : qu'est-ce que vous aimez le moins dans le cours ?
R : quand les Chinois commencent à parler... [chchchchch]

D'autre part, l'hétérogénéité de la classe se traduit en termes d'objectifs d'apprentissage (item 6.3). Toujours dans le groupe B, 9,1 % (item 6.3) des témoins soulignent que des étudiants suivent les cours uniquement pour acquérir des compétences de base et que, de ce fait, ils freinent le rythme par leur manque de motivation et d'assiduité : ils gênent ceux dont le but est la réussite de leur intégration dans la communauté francophone :

- « je pense que... ici à l'école tu apprends à communiquer avec une personne pour une chose plus facile pour une conversation très élaborée ou très long' longue jour dire « j'ai besoin de quelque chose » « j'ai besoins d'un livre là ha oui là voilà » « quel livre » »
[...]

« c'est pour ça que normalement il y a beaucoup de personnes que à niveau 3 niveau 4 ils arrêtent de [estudié] étudier le français parce qu'il y a il vient comprendre il vient parle ils sortent de l'école niveau 3 niveau 4 » (D1+_P1L10)

● « l'écrit (humhum) la grammaire surtout la grammaire pour moi (humhum) mais je sais pas par exemple pour les Chinois... parce que je je trouve que dans le course il y a deux groupes il y a un groupe qui fait seulement parler (hum) et c'est pas bon normal mais il y a un groupe principalement les Chinois mais je trouve que pour eux c'est plus important parler anglais pour pour eux... seulement... pour pour leur non ? [...] pour eux parler français dans rue [...] c'est c'est pour ça que pour moi c'est plus important la grammaire par exemple que parler (humhum) je peux faire améliorer la grammaire [...] » (B3 _P1L1 : étudiant hispanophone)

Ce témoin hispanophone met ici en exergue deux problèmes relevant de l'hétérogénéité du groupe apprenant : le niveau de compétence visé et les compétences à approfondir. Nous allons voir que les étudiants sinophones privilégient le développement de leur compétence d'expression orale alors que les autres préféreraient améliorer leurs connaissances en grammaire et leur compétence écrite :

● I : pourquoi les cours sont utiles pour vous ?

R : la grammaire pour moi la grammaire... il y a beaucoup de gens dans les cours il y a des différents intérêts il y a ceux qui veulent à l'oral améliorer mais ma théorie c'est à l'oral il faut sortir dehors et pratiquer (B1°_P1L3 : étudiante hispanophone)

Par extension, le nombre d'étudiants dans chaque groupe est critiqué (par 10 % des témoins du groupe A, 9,1 % du groupe B et 8,8 % du groupe D, qui sont les groupes dont la taille est la plus importante), l'effectif trop élevé donne peu de possibilité d'employer les connaissances apprises et de participer aux activités.

Nous avons abordé l'aspect positif de l'immersion dans l'item 4.3. Pourtant, environ 5 % des témoins du groupe A et B (item 6.8) indiquent que leurs progrès en compréhension orale sont freinés par le fait que leurs interlocuteurs en salle de cours sont des apprenants de même niveau de compétences (parfois inférieur) qu'eux, dont les connaissances sont quelquefois erronées et les productions marquées par leur accent respectif. Le seul input en langue-cible correct provient du professeur :

● « on apprend beaucoup à l'école mais si on le met pas en pratique ça va rester juste à l'école on parle entre nous et on fait tous des fautes alors c'est mieux entendre les Québécois pour voir ce qu'on a appris à l'école pour corriger nous-mêmes » (B1°_P1L2)

● « il n'y a pas de la chance pour pratiquer parler un peu moin' un peu plus avec les autres étudiants qui parlent la langue québécois rires et pour pour écouter et parler avec les personnes qui parlent la langue parce que mes copains les autres étudiants parlent comme moi avec son accent je sais que je je ne sais ne peux prononce prononciation très bien pour le français et j'ai besoin de ça écouter et répéter ce que tu as dit si je veux quelque chose mal tu peux dit « fais fais comme ça »... » (A14_P1L3)

► Rythme des cours

Tableau 7 Critiques : rythme des cours

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 7.1 Rythme trop soutenu	4	1	0	5	0	10
<i>soit</i>	20%	4,5%	0,0%	14,7%	0,0%	9,1%
Item 7.2 Pas assez de temps pour parler	5	4	3	0	2	14
<i>soit</i>	25%	18,2%	15,8%	0,0%	13,3%	12,7%
Item 7.3 Pas assez de temps pour la mise en pratique des connaissances	1	4	1	9	0	15
<i>soit</i>	5%	18,2%	5,3%	26,5%	0,0%	13,6%
Item 7.4 Trop d'informations en peu de temps	3	3	0	0	0	6
<i>soit</i>	15%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	5,5%
Item 7.5 <i>Non réponse/ Ne sait pas / Rien</i>	4	8	5	8	7	32
<i>soit</i>	20%	36,4%	26,3%	23,5%	46,7%	29,1%

Le programme d'apprentissage des cours à temps plein est très dense et il apparaît que les témoins qui suivent ces cours (groupe A (20 %), B (4,5 %), D (14,7 %) item 7.1) n'ont pas le temps de mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans la salle de classe. En effet, la durée limitée de la formation linguistique et le nombre important d'étudiants dans chaque groupe (item 6.1) font que le temps de parole de chacun est très faible (item 7.2). Ainsi, même si le professeur donne des explications claires, les étudiants manquent de temps pour assimiler les connaissances et les pratiquer (item 7.3) :

- « [...] j'avais plus de temps pour faire attention de prononcer de s'exprimer de m'exprimer par exemple je me engageais toutes mes connaissances mais je n'ai pas eu occasion de sortir de toutes mes connaissances mais je me sentais comme ça présentement [...] je n'ai pas de le chance de s'exprimer » (D10_P1L5)

Ces témoins ont parfois l'impression que les cours sont une accumulation de données (item 7.4): ils survolent les notions car les professeurs n'auraient pas le temps de s'y attarder même si les étudiants n'ont pas compris. Cette impression est moindre dans le groupe D car le temps de formation est plus long et le groupe C suit des cours à temps partiel.

Néanmoins, l'organisation des cours à temps plein est le rythme que les témoins préfèrent, cela pour plusieurs raisons : ils suivent les cours contre une rémunération, ces cours sont gratuits (sauf pour les cours du MELS que suit le groupe D) et offrent une formation plus complète qui leur permettra d'être plus rapidement opérationnels en français. Les étudiants qui suivent le cours à temps partiel le font volontairement : très souvent, ils cumulent travail et apprentissage, ont des enfants à s'occuper, etc.

1.3.4 Pourquoi appréciez-vous les cours de francisation ?

Tableau 8 Ce que les témoins préfèrent dans les cours

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 8.1 Connaissances linguistiques, précisions grammaticales	10	3	3	6	5	27
<i>soit</i>	50,0%	13,6%	15,8%	17,6%	33,3%	24,5%
Item 8.2 Socialisation avec d'autres étudiants	4	2	1	4	1	12
<i>soit</i>	20,0%	9,1%	5,3%	11,8%	6,7%	10,9%
Item 8.3 Connaissances des autres cultures	0	0	2	4	1	7
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	10,5%	11,8%	6,7%	6,4%
Item 8.4 Compréhension de la société d'installation	4	4	1	0	0	9
<i>soit</i>	20,0%	18,2%	5,3%	0,0%	0,0%	8,2%
Item 8.5 Professeur	4	7	4	15	6	36
<i>soit</i>	20,0%	31,8%	21,1%	44,1%	40,0%	32,7%
Item 8.6 Pratique de développement de la conversation et de la compréhension orale	0	7	4	8	3	22
<i>soit</i>	0,0%	31,8%	21,1%	23,5%	20,0%	20,0%
Item 8.7 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	5	3	7	7	4	26
<i>soit</i>	25,0%	13,6%	36,8%	20,6%	26,7%	23,6%

► Connaissances linguistiques

Comme nous l'avons vu dans les précédents éléments de l'analyse, les connaissances linguistiques sont l'aspect des cours que les témoins du groupe A (50 %) apprécient le plus (items 8.1, 4.1, 4.2, 9.1).

Les cours apportent des connaissances grammaticales et un discours métalinguistique que les étudiants, qui ont un bon niveau en français, demandent. Ils ne peuvent avoir accès à ce genre de discours qu'en situation didactique. Le fait de pouvoir formuler un discours métalinguistique sur leur apprentissage semble l'accompagner et le valider :

- « au début c'est une chose qu'on peut étudier seul après une langue pour une langue c'est pas possible d'étudier seul on doit aller dans une école » (A2°_P1L1)
- « pas exemple moi j'ai appris le français dans la rue mais les verbes les temps les accents tout ça je connaissais rien là-dedans » (D11_P1L2)

La grammaire de l'écrit est présentée comme la possibilité de développer sa compétence en expression orale. Ce témoin prend des cours de conversation dans une autre école mais a l'impression qu'il ne peut plus progresser à cause de ses lacunes en grammaire :

- « je pense que c'est essentiel pour moi de apprendre la grammaire la grammaire parce que je ne sais pas la grammaire je ne savais je ne savais pas la grammaire et à Pauline Julien le cours passé axé sur conversation et le grammaire mais un peu de grammaire et j'ai besoin de de faire ça de faire la grammaire intensive oui » (A7_P1L1)

Les séquences consacrées à la grammaire donneraient une base, des règles précises sur lesquelles les témoins du groupe A pourraient s'appuyer pour développer leur compétence d'expression orale :

- « première je pense que la grammaire c'est la grammaire j'étais très très intéressé de séparer de la langue français je faisais plus plus plus d'erreurs incomparables beaucoup plus d'erreurs que maintenant j'avais tous les mots dans mon tête mais c'était pas suffisant de l'avoir je pouvais pas m'exprimer une idée » (A1-)
- « on oublie les choses on met pas en pratique les pronoms « je lui dit » « j'en parle » les choses comme ça... j'essaie de le mettre en pratique il faut que ça rentre dans la tête ça prend du temps... mais au moins au a la règle et on essaie on va voir » (B1°_P1L3)

Sans des règles grammaticales apprises et stabilisées, certains n'osent pas prendre l'initiative d'une conversation :

- « j'ai commencé à parler j'ai commencé à parler mal j'ai beaucoup de de erreurs quand j'ai commencé et mais après quand on commence la grammaire et parler et essayer de comprendre quand on parler qu'est-ce qu'on doit... / mais je pense qu'ici je fais beaucoup de grammaire et je comprends plus de beaucoup de chose maintenant avec le cours de grammaire » (A11_P1L1)

La conscience normative des témoins, ayant déjà une bonne compétence de communication, traduite par leur attachement à la grammaire, est telle qu'ils ont l'impression de ne pas maîtriser suffisamment la langue pour la pratiquer en situations sociales et se trouvent ainsi bloqués dans leur progression et le développement de leur compétence en expression orale :

- « mais c'est bien je trouve que c'est bien que nous avons appris presque toutes les thèmes de grammaire qui sont plus utiles mais moi je préférerais apprendre ça plus profondément mais souvent les prof c'est c'est / tous les profs sont bons / mais quand même si on prend d'accord de participe passé le professeur nous a expliqué que il y a deux cas si on conjugue / il faut conjuguer avec avoir il n'y a pas d'accord avec le participe passé et avec être il y a toujours d'accord mais c'est pas vrai il y a beaucoup beaucoup de nuances que j'ai appris après moi-même et **maintenant c'est / mais quand même j'hésite toujours il y a beaucoup de petites choses où je peux faire des erreurs** » (A2_P1L12)

Les règles grammaticales rassurent ces mêmes témoins sur le fait que leurs productions correspondent à la norme grammaticale (même s'il n'y a pas forcément correspondance avec la norme d'usage). Elles servent à structurer des connaissances qui auraient pu être acquises hors contexte scolaire, elles leur donnent ici une légitimité et une validité et concourent donc à leur donner confiance en eux. L'écrit et la grammaire semblent être les garants d'apprendre un français jugé correct et le canal oral apparaît comme production d'un langage plus familier où les erreurs se fossilisent :

- « en français XX la grammaire l'écrit c'est très important que je peux écrire une lettre que je peux faire une demande que je peux exprimer ce que je crois que la grammaire que les autres que la communication ou que parce que j'ai vu nous avons un collègue qui a fait des conversations un cours de conversation avant de grammaire de étudier la grammaire et les erreurs imprévues en langage quand il a fait ces cours restent beaucoup restent ils sont pas possible de les effacer » (A13_P1L8)

► Le professeur : rôle et représentations

Les différents professeurs ont, dans l'extrême majorité des cas, une très bonne évaluation. Ils sont un des éléments déterminant de la réussite de la formation linguistique :

- « parce que j'avais un bon professeur comme le sport / comme dans le sport / si tu as un bon professeur l'équipe va jouer très bien / correct ? / si tu as un pas bon coach en anglais (coach) en anglais équipe comme ci ça marche pas ça marche comme ci comme ça » (A15_P1L4)

« comme un oiseau » (B14_P1L9), le professeur donne des « ailes » aux étudiants grâce à sa patience, aux stratégies d'explication qu'il emploie, aux encouragements qu'il adresse et aux corrections régulières qu'il propose.

Nous avons rencontré quelques étudiants qui attribuent l'ensemble de leurs progrès à leur enseignant. En revanche, un autre groupe d'étudiants (environ la moitié du groupe A) estime que la difficile relation qu'il entretient avec son professeur est la cause de sa baisse de niveau, ce qui explique que le pourcentage du groupe A soit le plus faible de tous les groupes. De plus, on peut émettre l'hypothèse que le haut niveau de formation des témoins du groupe A les préserve d'une relation de dépendance importante avec le professeur.

Selon leurs représentations, un bon professeur donne des explications claires et précises en se basant sur des exemples tirés de la vie quotidienne. Les objectifs linguistiques d'une séquence d'apprentissage prennent appui sur des éléments de la culture québécoise :

- « les exemples qu'elle (professeur) choisit sont des exemples de la vie quotidienne que tu peux assimiler très vite mais il y a des autres professeurs qui te veut expliquer la grammaire « la définition c'est comme ça comme ça comme ça » elle t'explique d'une façon très très facile la chose comme ça elle a dit toujours « je veux mettre... » mettre l'exemple de ma vie si ma fille dit ça je dois dire « non [tatata] » ils sont les exemples plus courants parce que tu comprends les sentiments tu comprends l'attitude tu comprends tout les choses et qu'est-ce que tu dois utiliser c'est ça » (A16_P1L4).

Le fait que le professeur soit un Québécois est perçu comme une grande chance car il représente, très souvent, le seul contact qu'ont certains témoins avec un Francophone du Québec. Les témoins réclament plusieurs modèles linguistiques québécois (voir « proposition de jumelage » item 6.7), avec lesquels la langue de communication ne soit pas un xénolecte scolaire car ils veulent être capables de tenir leur rôle d'interactants en situation sociale. Un professeur québécois natif permettrait aux étudiants de développer une compétence de compréhension orale de la variété du français parlé au Québec. Cependant, comme nous l'avons dit dans la partie « contexte », le français québécois manque encore de légitimité et est porteur de représentations négatives. Ces représentations sont parfois projetées sur la compétence du professeur. Ainsi, le professeur québécois est valorisé parce qu'il est le représentant et le modèle de la variété de français qui permet l'intégration à la société d'installation, et dans un même temps, ses compétences sont mises en doute parce qu'il est le locuteur d'un français qui n'a pas encore acquis la même légitimité que le français international. Alors que leur compétence linguistique en français est encore en

construction, les témoins font preuve d'une conscience sociolinguistique et normative importante :

- « j'ai eu beaucoup de professeur ici au Québec mais malheureusement pas tous les professeurs ont une bonne construction de la phrase ça c'est dommage mais c'est comme ça mais quand le professeur parle très bien et on a confiance qu'il parle bien et c'est ça que j'aime observer et d'essayer de comprendre comment fonctionne la langue » (A1+)

Ce témoin évalue la compétence d'un professeur et rappelle qu'il est la norme à suivre. Nous pouvons faire l'hypothèse que les professeurs québécois doivent, encore plus que les autres enseignants, gagner la confiance des étudiants, montrer leur capacité à enseigner et être le modèle à suivre (« on a confiance qu'il parle bien »). On trouve ce genre de remarque chez des témoins d'un haut niveau d'éducation et ayant suivi des cours de français dans leur pays d'origine.

► Espace de socialisation

Après le déracinement qu'entraîne la migration, les cours de francisation représentent un espace de socialisation : les étudiants y rencontrent des personnes partageant la même expérience.

De plus, les cours sont des lieux qui favorisent les échanges culturels, ils permettent aux étudiants de côtoyer les cultures qui vont composer la société québécoise cosmopolite. Cette prise de conscience de la multiculturalité de la société québécoise peut faciliter l'intégration des personnes venant de pays homogènes sur le plan culturel :

- « j'aime que je connais d'amis oui / ça c'est une bonne chose parce que je connais leur culture nous parlons de leur culture chinois par exemple russe espagnol j'ai attendu de nouveau de nouveau de nouvelles de nouvelles de choses que je ne connais pas et bien sûr le cours m'a aidé de m'intégrer de m'intégrer dans cette société » (A12_P1L2)

De plus, l'hétérogénéité culturelle des cours met d'office le français dans le rôle de langue véhiculaire. Néanmoins, dans certains cas, la multiculturalité des cours n'est pas toujours décrite comme un avantage : les différences de niveau entre les personnes d'un même groupe sont mises sur le compte de l'origine linguistique, ce qui entraîne des tensions au sein de groupes, entre étudiants de langue première proche du français et les autres (dans le groupe A et le groupe B).

1.3.5 Progrès : Niveau de compétence atteint et à atteindre

Les témoins ont répondu à nos questions qui portaient sur leurs progrès, l'état de l'interlangue, leurs lacunes et l'impact de ces dernières sur leur intégration linguistique.

Tableau 9 Progrès

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 9.1 Grammaire/Syntaxe	14	0	2	5	2	23
<i>soit</i>	70,0%	0,0%	<i>10,5%</i>	<i>14,7%</i>	<i>13,3%</i>	<i>20,9%</i>
Item 9.2 Expression orale	8	10	5	10	6	39
<i>soit</i>	<i>40,0%</i>	45,5%	<i>26,3%</i>	<i>29,4%</i>	<i>40,0%</i>	35,5%
Item 9.3 Compréhension orale	2	9	6	5	4	26
<i>soit</i>	<i>10,0%</i>	<i>40,9%</i>	<i>31,6%</i>	<i>14,7%</i>	<i>26,7%</i>	<i>23,6%</i>
Item 9.4 Expression écrite	7	3	2	8	2	22
<i>soit</i>	35,0%	<i>13,6%</i>	<i>10,5%</i>	23,5%	<i>13,3%</i>	20,0%
Item 9.5 Compréhension écrite	0	3	2	4	1	10
<i>soit</i>	<i>0,0%</i>	<i>13,6%</i>	<i>10,5%</i>	<i>11,8%</i>	<i>6,7%</i>	<i>9,1%</i>
Item 9.6 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	2	2	5	13	4	26
<i>soit</i>	<i>10,0%</i>	<i>9,1%</i>	<i>26,3%</i>	38,2%	<i>26,7%</i>	23,6%

► **Compétence grammaticale pour le groupe A et B**

Dans une très large majorité (70 % item 9.1), les témoins du groupe A mentionnent avoir beaucoup progressé en compétence grammaticale mais 20 % d'entre eux signalent encore des lacunes dans ce domaine (tableau 10, item 10.2). Comme certaines interviews analysées précédemment nous l'ont montré, ce groupe accorde beaucoup d'importance à la grammaire qui serait garante du développement de toutes les autres compétences. Par contre, aucun témoin du groupe B ne cite la grammaire comme faisant partie des compétences améliorées. La majorité des témoins de ce groupe est préoccupée par le fait d'améliorer ses compétences orales, aussi bien en expression qu'en compréhension et ne fait pas automatiquement le lien entre les connaissances grammaticales théoriques et le développement de l'expression orale.

► Expression orale pour tous les groupes

On peut faire une corrélation entre la forte progression en expression orale (item 9.2) et la confiance en soi (tableau 4, item 4.5). Il semble qu'il y ait un seuil de connaissances qui permette aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances de manière assurée. Grâce aux multiples entretiens que nous avons menés, nous pouvons dresser un schéma de ce processus : les cours fournissent le matériau langagier (les éléments lexicaux, les structures syntaxiques, les règles grammaticales). Mais cet apprentissage est instable. La mise en pratique en salle de cours et les encouragements du professeur permettent aux apprenants de gagner en assurance et, à terme, de se projeter dans le rôle d'un locuteur autonome du français :

- R41 : je pense depuis deux mois je peux dire tout ce que je veux dire
I41 : et qu'est-ce qui s'est passé ?
- R42 : je sais pas **c'était comme une déclic**
I42 : ha oui c'était au niveau du vocabulaire ?
- R43 : non c'était c'était pas au niveau parce que le vocabulaire je pense que il n'est pas n'était heu pas heu et c'est la même vocabulaire que j'utilise vous comprenez **mais XX grammaire il y a des possibilités en langage** (humhum) et ici je crois que C (professeur) a travaillé beaucoup avec nous et ça c'est je peux sentir
- I43 : est-ce que ça a un rapport avec la confiance en vous ?
- R44 : peut-être peut-être c'est... **peu un peu de confiance en nous-même je parle pour tous les collègues mais je crois que c'est c'est le travail des prof** (A1_P1L1)

Même s'il apparaît que les témoins du groupe B (45,5 %) ont le plus progressé en compétences orales, ces derniers, à plusieurs reprises, nous ont fait part de leurs difficultés persistantes à s'exprimer à l'oral (tableau 10, items 10.5, 10.11, 10.8). A cette étape de la formation, il s'agit, pour les autres témoins, de se perfectionner en français (de passer du niveau 1 au niveau 2 ou dans certains cas, du niveau 2 au niveau 3 d'élaboration du discours). Or, ces étudiants, dont la plupart ont une langue première éloignée du français - chinois-, n'arrivent pas au niveau 1. Ils disent comprendre le xénolecte scolaire parce que le professeur surveille son débit et fait preuve de patience mais ne comprennent pas ce qu'ils entendent en dehors de la classe :

- I : qu'est-ce que vous aimez le plus dans les cours ?
R : je plus... professeur [parlé] beaucoup pour heu [écouté] parce que pour chinoise [écouté] très très difficile (B4_P1L5)
- « je je attrape les mots c'est pas comme phrase complète j'attrape les mots juste » (D28_P1L4)

► Place de l'expression écrite

Les progrès en expression écrite (item 9.4) sont mentionnés chez les groupes présentés comme les plus forts A (35 %) et D (23,5 %). En effet, après les progrès constatés en compétence orale et leur perfectionnement à envisager, les témoins axent surtout leurs efforts sur l'acquisition de l'expression écrite dont ils estiment avoir besoin pour trouver un travail qualifié ou reprendre leurs études à l'université.

► Conclusion

Seuls 23,6 % des témoins ne répondent pas à cette question, ce que l'on peut interpréter comme un résultat positif pour les cours de francisation. Peu de témoins mentionnent la compréhension orale, surtout dans le groupe A. Les progrès sont significatifs mais les témoins notent de nombreuses lacunes et, surtout, n'atteignent pas le niveau de français qu'ils espéraient. Néanmoins, 16 %¹⁰⁵ des témoins (dont la majorité se trouve dans les groupes A et D) mentionnent explicitement qu'ils ont développé la composante stratégique de leur compétence de communication et qu'ils peuvent maintenant se débrouiller face à toutes les sollicitations, que ce soit grâce aux gestes, au contexte et au paradigme des expressions qu'ils connaissent, même s'ils sont conscients qu'ils ne répondent pas toujours en utilisant la norme d'usage :

- « je parle j'essaie de dire qu'est-ce que je pense et si je ne trouve le mot je cherche pour autre manière de faire comprendre qu'est-ce que je voudrais dire » (A14_P15L1)

¹⁰⁵ (A14_P15L1, A15_P15L1, A9_P15L1, D2+_P15L1, D4_P15L1, D6_P15L1, A2-_P15L1, E1°_P15L1, A2-_P15L1, B10_P15L1, C14_P15L1, E9_P8L1, D26_P8L4, D5_P8L2, A1-_P1L1, A17_P1L1, A2+_P1L1, C2+_P1L1)

1.3.6 Lacunes et Niveaux de compétence atteints : État de l'interlangue

Tableau 10 Lacunes et État de l'interlangue

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Item 10.1 Formation incomplète	5	6	6	4	1	22
<i>soit</i>	25,0%	27,3%	31,6%	11,8%	6,7%	20,0%
Item 10.2 Lacunes grammaticales	4	3	4	6	2	19
<i>soit</i>	20,0%	13,6%	21,1%	17,6%	13,3%	17,3%
Item 10.3 Lacunes en compréhension écrite	1	1	0	0	3	5
<i>soit</i>	5,0%	4,5%	0,0%	0,0%	20,0%	4,5%
Item 10.4 Lacunes en expression écrite	1	4	1	5	0	11
<i>soit</i>	5,0%	18,2%	5,3%	14,7%	0,0%	10,0%
Item 10.5 Besoin de correction phonétique (prononciation)	2	5	3	4	1	15
<i>soit</i>	10,0%	22,7%	15,8%	11,8%	6,7%	13,6%
Item 10.6 Enrichissement du stock lexical	2	8	4	5	4	23
<i>soit</i>	10,0%	36,4%	21,1%	14,7%	26,7%	20,9%
Item 10.7 Lacunes en expression orale, conversation	5	2	1	7	3	18
<i>soit</i>	0,0%	9,1%	5,3%	20,6%	8,8%	16,4%
Item 10.8 Lacunes en compréhension orale (français québécois)	9	8	7	12	4	40
<i>soit en %</i>	45,0%	36,4%	36,8%	35,3%	26,7%	36,4%
Item 10.9 Autonomie linguistique : Fluidité et Immédiateté (trouver les mots dans une situation non préparée)	3	0	2	9	0	14
<i>soit</i>	15,0%	0,0%	10,5%	26,5%	0,0%	12,7%
Item 10.10 Confiance en soi / Assurance	7	6	3	4	5	25
<i>soit</i>	35,0%	27,3%	15,8%	11,8%	33,3%	22,7%
Item 10.11 Ne peut donner son opinion (frustration)	2	3	1	4	1	11
<i>soit</i>	10,0%	13,6%	5,3%	11,8%	6,7%	10,0%
Item 10.12 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	2	3	9	6	3	23
<i>soit</i>	10,0%	13,6%	47,4%	17,6%	20,0%	20,9%

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, les témoins évaluent, de manière positive, la formation linguistique mais réalisent que les objectifs d'apprentissage ne peuvent leur permettre d'obtenir un niveau de compétence qui soit suffisant pour obtenir l'emploi qu'ils désirent (B12, C1-). Pour 20 % d'entre eux, la formation linguistique dont ils bénéficient est incomplète (item 10.1). Il leur manque des compétences dans les quatre habiletés car le temps de formation est trop court, le nombre d'apprenants dans les classes trop grand, etc (voir tableau 6).

Où les témoins situent-ils leurs lacunes ? Comment caractérisent-ils les écarts entre leur interlangue et la langue-cible ?

► **Lacunes grammaticales**

Les connaissances grammaticales sont l'élément central sur lequel se construit l'apprentissage d'une langue et 17,3 % des témoins (item 10.2) de tous les groupes réunis les désignent comme la base de leurs lacunes. Toutefois, les groupes, aux niveaux de compétence différents visent des objectifs divers : la majorité des témoins du groupe A et D souhaitent dépasser la compétence fonctionnelle et atteindre le niveau 3 d'élaboration du discours. En revanche, pour les témoins des groupes B et C, certains cherchent encore à atteindre la compétence fonctionnelle et le niveau 1 d'élaboration du discours.

► **Compréhension écrite et expression orale**

Étant donné que le groupe E suit des cours d'alphabétisation, il est logique que 20 % de ce groupe (item 10.3) souhaitent améliorer leurs compétences en compréhension écrite. Ils découvrent la lecture comme l'accès au monde scriptural dont ils étaient, jusqu'ici, exclus et ainsi veulent gagner davantage en mobilité linguistique et sociale.

Ce sont principalement les témoins des groupes B et D qui expriment leurs lacunes en expression écrite (item 10.4). Ces 14,5 % sont principalement des témoins hispanophones qui ont une bonne compétence orale et qui souhaitent maintenant atteindre un bon niveau à l'écrit.

Nous pouvons formuler deux hypothèses pour expliquer ces chiffres : Soit la compétence acquise correspond aux attentes et besoins des témoins, soit ils n'ont pas encore été confrontés à des situations où des compétences importantes à l'écrit étaient exigées.

► Correction phonétique

13,5 % des témoins qui réclament une correction phonétique accrue sont, quasi-exclusivement, des témoins hispanophones et sinophones (basé sur l'item 10.5). Cette correction est demandée par les étudiants chinois dans le cadre de l'ensemble de leur difficulté à l'oral alors que les étudiants hispanophones expliquent qu'ils connaissent les règles de grammaire, que leur fluidité est bonne mais que leurs interlocuteurs ne les comprennent pas à cause de leur prononciation. Cela indique que l'évaluation sociale, à laquelle les témoins sont confrontés hors de la classe, suscite un besoin, qui en cours, n'apparaît pas. Étant donné la forte proportion de témoins hispanophones (18,2 %) et chinois (54,5 %) dans le groupe B, il est cohérent que l'on retrouve le pourcentage le plus élevé (22,7 %) pour ce groupe.

► Enrichir son stock lexical et développer son expression orale

26,7 % des témoins aimeraient développer l'amplitude paradigmatique de leur répertoire langagier au niveau sémantique¹⁰⁶ (item 10.6), pour pouvoir être capables de répondre et de tenir leur rôle dans un champ plus large de situations d'interaction. Ce sont des témoins qui ont déjà atteint le niveau 1 d'élaboration du discours et qui veulent maintenant acquérir de plus en plus de précisions lexicales. De ce fait, leur discours pourrait rejoindre différentes normes d'usage sociales. Ils ne seraient plus restreints à une seule norme qui ne correspond pas forcément à la norme d'usage de telle ou telle situation de communication¹⁰⁷ (8,8 % item 10.7). 10 % expliquent qu'ils se trouvent cantonnés à

¹⁰⁶ « un paradigme est constitué par l'ensemble des unités entretenant entre elles un rapport virtuel de substitutivité » (Dubois et al. 1999 : 342). Les différents termes se trouvant sur un axe paradigmatique sont des termes alternatifs, sémantiquement identiques dans un même cadre typique, qui sont équivalents pour un aspect et différents sous un autre.

¹⁰⁷ Comme contre exemple, nous pouvons voir que ce témoin (B9) déploie l'étendu de sa compétence en français, dans l'optique de nous montrer sa bonne compétence dans cette langue. Cependant, il ne semble pas avoir conscience que ces différents termes, même s'ils sont sémantiquement proches, ne s'inscrivent pas dans la même norme d'usage sociale :

utiliser toujours les mêmes mots et se sentent frustrés de ne pas pouvoir exprimer précisément leur pensée (item 10.11):

- « [...] je pense que j'ai besoin de beaucoup de mots parce que j'ai un peu utilise même mots tout le temps je je suis pressé connu beaucoup beaucoup de mots utilisés je veux utiliser tous les mots même mots toute le temps [...] » (D30_P1L4)

De ce fait, ils associent leur image à celle de personnes limitées intellectuellement alors qu'ils ne sont limités que linguistiquement.

Tenir une conversation avec un interlocuteur qui ne soit pas dans le contexte scolaire est une épreuve difficile pour la plupart des témoins. Certains connaissent les formules de politesse d'ouverture mais ne sont pas capables de poursuivre la discussion, ce qui les met dans une situation sociale embarrassante (B4_P15L1, B3_P15L1). 13,5 % ne sont pas capables de continuer l'échange en situation formelle ou d'échange commercial¹⁰⁸ et 3,5 % expriment des difficultés pour les échanges quotidiens¹⁰⁹, les thèmes personnels comme les sentiments (2,5 %) ¹¹⁰ ou des sujets spécifiques (5,5 %) ¹¹¹. Ainsi, en dehors des échanges à faible niveau communicatif, il semble que ces témoins ne soient pas capables de tenir leur rôle d'interlocuteur en situation sociale.

Nous verrons dans l'analyse de la compétence linguistique des témoin, une corrélation avec ces résultats : les témoins ciblent leur faible stock lexical comme une lacune importante. Parallèlement, nous allons remarquer que la précision lexicale des productions des témoins est l'élément énonciatif qui reçoit la moins bonne évaluation dans l'analyse linguistique. Ainsi, nous constatons que la plupart des témoins sont capables de correctement s'auto-évaluer.

« dans le restaurant avec **mon ma femme** oui... heu... **camarade collègue** québécois... des fois parl[é] français pour une blague pour rire... parce que **mon blonde ma blonde** n'est pas parl[é] français tout tôt ou tard » (B9_P20L1)

« **à la prochaine à tout à l'heure** avant seulement **à bientôt** maintenant **à la prochaine à tout à l'heure** » (B9_P1L1)

¹⁰⁸ (B3, D1°, B9, A1+_P8L2, A2+_P8L2, B14_P8L2, B2-_P8L1, B3_P8L1, D13_P8L1, D16_P8L1, D1°_P8L1, D22_P8L3, D8_P8L1, C2°_P8L1, E1-_P8L2)

¹⁰⁹ (E1-_P15L1, B3_P15L1, D23_P8L1, B1-_P8L2)

¹¹⁰ (A10_P8L1, A7_P8L2, A8_P8L2)

¹¹¹ (A8_P8L1, D19_P8L2, D26_P8L1, A2-_P8L2, A3_P8L1, B12_P8L1)

► Développer sa compréhension orale

40 % des témoins (item 10.8) souhaitent développer leur compréhension orale, plus généralement du français québécois car, pour certains, ils disent ne comprendre que le xénolecte scolaire du professeur. Les témoins expliquent qu'ils n'osent pas encore prendre l'initiative de parler en français dans des situations de la vie quotidienne car ils doutent de leur compétence en compréhension orale. Le fait d'être l'initiateur d'une interaction orale et ne pas pouvoir poursuivre la conversation à cause de leurs lacunes représente une attaque trop grande à leur face :

- « avant de venir ici tout le monde d'amis que j'avais ici je me disais « tu parles français très bien mais tu vas voir que le français et le québécois c'est pas la même chose » alors j'avais peur « ho je ne peux » mais dans l'école le professeur m'a dit que dans les institutions les gens parlent français mais **dans la rue bien sur il y a des régionalismes il y a des mots qui sont québécois qui ne peuvent pas comprendre mais dans le temps ils viennent rires [...]** oui j'ai des difficultés dans la rue oui je ne comprends tout le mot/ mais heu quand je parle j'entends bien je peux comprendre la... pas tout les mots je peux comprendre l'idée parce que il utilise les mots de français mais **il il introduit des mots québécois avec des [tzi]** des ... // ça c'est compliqué oui» (A12_P5L2)

Pour pallier leur manque de contact avec la communauté francophone québécoise, 83 % témoins regardent la télévision en français, sans, dans la majorité des cas, comprendre l'ensemble du programme même si les sous-titres aident à la compréhension. Les émissions québécoises leur permettent d'exercer leur compréhension orale¹¹² bien que la langue utilisée dans les médias se rapproche de la variété standard internationale (voir tableau 11) :

- « oui c'est différent parce que mon ma professeur c'est français de France et quand je parle les personnes les garçons et les filles de l'université parlent une autre chose c'est différent oui vraiment différent pour moi dans la même presque la même chose dans les situations de écouter parce que dans mon pays j'ai écouté les français qui parle français mais ici **mon professeur c'est français qui parle français de France mais quand je sors dans la rue les gens parlent un autre langue mais j'essaye essayer écouter la radio et la télé pour apprendre les autres mots** » (A14_P5L2)

► Fluidité et autonomie linguistique

Les témoins décrivent ainsi leur manque d'autonomie linguistique (Holec 1995 : 40) : ils ne peuvent tenir leur rôle de locuteur dans une situation imprévue (item 10.9) avec un débit fluide. Ils se décrivent comme capables de répondre à une sollicitation (D15) mais

¹¹² 22,5 % alternent programmes en français et en anglais, 2,5 % ne la regardent qu'en anglais, 8 % suivent des programmes dans leur langue d'origine (voir tableau 17)

se déclarent spontanément incapables de tenir une conversation (item 10.7). De plus, les locuteurs sont soumis à l'exigence sociale de fournir un discours fluide. Ainsi, les erreurs seraient plus fréquentes car l'immédiateté de la situation d'échange ne permet pas le temps de la réflexion (A4_P15L1) : un témoin nous explique, par exemple, qu'il prépare le vocabulaire dont il aura besoin avant d'aller dans une banque (A13_P8L2). La crainte de ne pas être compris à cause de lacunes lexicales ou d'une prononciation approximative (voir nos observables de l'analyse linguistique) empêche 4,5 %¹¹³ des témoins de se considérer comme locuteurs du français. Néanmoins, il semble que pour 4,5 %¹¹⁴ d'entre eux, il soit plus facile d'assumer les lacunes linguistiques dans le cadre d'une communication exolingue entre immigrants, avec le français comme langue de communication, compte tenu d'une moins grande pression normative et d'une sécurité linguistique relative.

On observe deux catégories de témoins : selon le niveau de son interlangue et de sa conscience normative personnelle, un locuteur pourra focaliser son discours davantage sur le contenu communicatif de l'échange et produire un discours fluide mais éloigné de la norme grammaticale. Dans d'autres cas, moins nombreux, un locuteur peut prendre garde à la correction linguistique de son discours mais s'éloigner de la norme d'usage qui exige, entre autres, un débit fluide¹¹⁵.

► Conclusion

La maîtrise d'une langue est un ensemble de connaissances et de savoir-faire communicationnels. Dans l'entretien que nous avons mené, les témoins ont tenu un discours métalinguistique sur leurs différents degrés de maîtrise du français. La faible amplitude de l'axe paradigmatique de leur répertoire langagier, la faible possibilité de pratiquer le français et la prise de conscience de leur manque de fluidité entraînent leur insécurité linguistique en tant que locuteur du français (item 10.10). Même les témoins ayant une bonne compétence linguistique ont peu d'occasions de la mettre en pratique et

¹¹³ (E2+_P8L2, A2+_P8L3, E7_P8L3, D19_P15L1)

¹¹⁴ (E7_P8L3, A8_P8L1, A10_P8L1, A16_P8L1, D1-_P8L5)

¹¹⁵ C'est pourquoi dans notre analyse linguistique, nous avons vu que ce ne sont pas forcément les témoins qui ont la meilleure compétence linguistique qui se sentent intégrés. Ceux qui ont conscience de ne pas rejoindre la norme se sentent exclus de la société, alors que ceux qui ont le sentiment de pouvoir se débrouiller dans toutes les circonstances et pour qui la communication prime, peuvent se sentir intégrés linguistiquement alors que leur compétence linguistique est encore en construction.

donc de développer leur compétence de communication. Ce manque de confiance en soi les empêche de prendre l'initiative d'un échange en français et contribue à leur sentiment d'isolement. Un tel processus entraîne de la frustration : ils se sentent exclus de la société et ne peuvent montrer l'étendue de leurs connaissances autres que linguistiques et l'ensemble de leur identité sociale (item 10.11). L'interlangue des témoins leur sert de langue de communication, avec les Québécois francophones et les autres immigrants mais ils sont conscients de l'image sociale qu'ils projettent en tant qu'utilisateur de cette interlangue. Tous sont conscients que leur manque de fluidité discursive ne leur permet pas de tenir le rôle d'un interlocuteur acceptable dans une interaction. Ne pas répondre aux critères de locuteur autonome et ne pas en être conscient entraînent des auto-représentations négatives.

Un xénolecte est le discours ajusté des locuteurs natifs s'adressant à des alloglottes. Celui qu'ils apprennent et que le professeur leur adresse en classe présente un décalage important avec la langue-cible telle qu'elle est entendue en situation sociale, ce qui renforce leur sentiment d'exclusion. Alors que nous avons vu que la majorité des témoins mettent beaucoup d'énergie à pratiquer le français. Ces derniers ont le sentiment de laisser passer leur chance de pratiquer lorsqu'ils n'osent pas prendre la parole, lorsqu'on les sollicite et qu'ils ne sont pas capables de répondre, ou que leur interlocuteur abandonne l'échange devant leurs lacunes linguistiques. Tous ces facteurs augmentent leur sentiment de frustration devant la difficulté que représente leur intégration linguistique, qui est seulement la première étape de l'intégration sociale.

1.3.7 Le français québécois dans les cours de francisation

Tableau 12 Le français québécois dans les cours de francisation

	Total
Item 12.1 Le même	7
<i>soit</i>	6,4%
Différent	68
<i>soit</i>	61,8%
Item 12.2 Sans précision	17
<i>soit</i>	15,5%
Item 12.3 – débit	28
<i>soit</i>	25,5%
Item 12.4 – accent	23
<i>soit</i>	20,9%
Item 12.5 – lexique courant	14
<i>soit</i>	12,7%
Item 12.6 – ponctuant du discours [lala]	7
<i>soit</i>	6,4%
Item 12.7 – assimilation phonétique	7
<i>soit</i>	6,4%
Item 12.8 - mélange avec l'anglais	7
<i>soit</i>	6,4%
Item 12.9 - affrication de [t] et [d]	4
<i>soit</i>	3,6%
Item 12.10 - posteriorisation du [a]	3
<i>soit</i>	2,7%
Item 12.11 - ellipse du « ne »	2
<i>soit</i>	1,8%
Item 12.12 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	35
<i>soit</i>	31,8%

► Les différentes variétés en présence

Presque 2/3 des témoins ont conscience de la différence entre les deux variétés de français : ce résultat confirme le côté empirique du questionnaire. Le tableau 12 nous

renseigne sur les différences qu'identifient les témoins entre le français qu'ils apprennent dans les cours et le français auquel ils sont confrontés en dehors de la salle de classe. Seuls 6,4 % des témoins (item 12.1) estiment que ces deux variétés sont à peu près similaires. En revanche, la très forte majorité des témoins jugent ces deux variétés différentes l'une de l'autre. 15,5 % des témoins (item 12.2) l'affirment sans, pour autant, pouvoir préciser pourquoi. Ces témoins expliquent peut-être leurs difficultés de compréhension orale par ce phénomène, sans pouvoir l'expliquer. Parmi les différences identifiées, certaines relèvent des caractéristiques du xénolecte scolaire et d'autres sont des éléments propres au français québécois.

► **Caractéristiques du xénolecte scolaire**

Nous posons que certains éléments (le débit, le lexique courant et l'ellipse du « ne ») relèvent de la différence entre la norme d'usage du français et les particularités du xénolecte scolaire. Ainsi, compte tenu des différents niveaux de compétences, ce code ne permet pas la permutation des interlocuteurs et est caractérisé par son caractère instable : « il est constitué par l'ensemble des moyens verbaux – parfois bricolés d'urgence pour faire face à des besoins communicatifs imprévus – qui permettent le fonctionnement de la communication exolingue dans une situation donnée » (Py 1995 : 127). L'auteur explique qu'il se crée, en situation d'interaction en classe, une « sorte de variété scolaire orale » de la langue cible, qui ne correspond pas aux variétés utilisées par les natifs entre eux et qui n'est pas la langue standard codifiée que l'on trouve dans les manuels scolaires. Les ajustements communicatifs réciproques, présents dans toutes les interactions, sont particuliers dans le contexte scolaire : les apprenants orientent leur interlangue vers les attentes du professeur et ce dernier prend en compte, à la fois, les difficultés des apprenants et certains traits de leur interlangue. Le professeur adapte son débit (25,5 %, item 12.3) dans le souci d'être le plus intelligible possible pour le plus grand nombre, il veille à la correction grammaticale (2 % mentionnent l'ellipse du « ne », item 12.11) et à la précision lexicale de son discours (les expressions courantes et familières n'apparaissent pas en classe pour 12,7 % des témoins, item 12.5).

Dans l'étude du tableau 10, nous avons vu que les témoins expriment leurs difficultés à transposer les connaissances apprises en cours en situation sociale, alors même que certains ont une bonne compétence linguistique et qu'ils s'expriment assez aisément en

classe. Ces difficultés s'expliquent par le fait que les enjeux entre l'utilisation d'un xénolecte scolaire et d'un xénolecte social ne sont pas les mêmes :

- les interactions en salle de classe se focalisent sur la forme de la langue, objet d'apprentissage. Le professeur et les apprenants veillent à la production et à la compréhension d'énoncés grammaticalement corrects. En situation sociale, les témoins tentent également de rejoindre la norme grammaticale. Cela entraîne un discours qui manque de fluidité et qui les éloigne donc de la norme d'usage attendue dans ce type d'interaction. Contrairement aux interactions didactiques, les interactions sociales sont à visées uniquement communicatives et ne laissent pas de place à la focalisation sur l'appropriation de la langue.
- en salle de classe, la prise de parole est facilitée car le statut et les rôles des interlocuteurs sont fixés institutionnellement. Hors de la classe, d'une part, ce sont les circonstances de la situation d'interaction qui vont déterminer les rôles de chacun et les statuts de chaque interlocuteur ne sont pas toujours connus, ni reconnus. De plus, leurs implications interactionnelles peuvent varier par rapport au pays d'origine. D'autre part, chaque individu dans un réseau social est considéré comme le centre d'un ensemble de contacts interpersonnels constitués en particulier par des interactions verbales. Au cours de ces interactions, chacun peut s'identifier et identifier autrui. Mais le fait d'être limité linguistiquement ne permet pas à l'individu de prendre pleinement sa place en tant que locuteur avec toutes ses potentialités communicatives. Il ne peut affirmer tel ou tel statut, ses lacunes linguistiques l'empêchant de montrer l'étendue et la complexité de son identité sociale et donc de réussir son intégration autant linguistique que sociale.

► **Caractéristiques identifiées du français québécois**

Les éléments qui différencient la variété apprise et la variété entendue sont des caractéristiques du français québécois, soit :

- l'accent¹¹⁶ pour 20,9 % des témoins (item 12.4). L'accent est un terme général que les témoins peuvent employer lorsqu'il est difficile de préciser sur quoi porte la différence entre les variétés de français

¹¹⁶ L'accent est défini par les habitudes articulatoires du locuteur (Petitjean 2008). Mais l'accent n'est pas une donnée absolue : un accent n'existe que par comparaison avec d'autres habitudes articulatoires. On peut donc

- un ponctuant du discours [lala] pour 6,4 % (item 12.6) : les témoins portent un jugement très négatif à cet élément, qu'ils considèrent comme une scorie du discours, n'ayant pas de valeur syntaxique et lexicale propre et qui entrave leur compréhension orale :
 - I : il y a des différences entre le français que vous entendez dans la rue et le français que vous apprenez dans la classe ?
 - R : oui
 - I : quoi par exemple ?
 - R : nous par exemple on a pas le droit de dire [lala] dans la rue on peut le dire (D13_P1L5)
- le code –mixing français/anglais pour 6,4 % (item 12.8)
- l'affrication de [t] et de [d] pour 3,6 % (item 12.9)
- la postériorisation du [a] pour 2,7 % (item 12.10)
- l'assimilation phonétique (item 12.7). Par exemple, « ch'suis », même si ce n'est pas une caractéristique phonologique seulement propre au français québécois mais une caractéristique du discours oral courant entendu dans la francophonie.

L'analyse du tableau 12 laisse apparaître que la variété enseignée dans les cours de francisation se rapproche plus de la variété standard du français que du français québécois et que les immigrants-apprenants se trouvent confrontés à des caractéristiques linguistiques en situation sociale qu'ils ne côtoient pas dans les cours de francisation. Cela représente un obstacle très important à leur intégration linguistique. Dégageons donc maintenant quelle place a le français québécois dans les cours et quels sont les aspects qui sont abordés en cours.

penser que les témoins sont davantage confrontés avec les habitudes articulatoires des locuteurs du français standard qu'à celles des locuteurs du français québécois. [« l'accent est perçu comme une composante permettant de spécifier les limites du groupe, en alliant une quête identitaire (être membre du groupe de par le fait que ses propres pratiques sont partagées avec les autres membres de celui-ci) et sociale (construction de connaissances selon lesquelles ce groupe dispose d'une réalité linguistique partagée par ses membres) » (Petitjean 2008 : 40)]

► La place du français québécois dans les cours

Tableau 13 Place du français québécois dans les cours

	Total
Item 13.1 Mention dans les cours	43
<i>soit</i>	39,1%
Item 13.2 Pas d'exemple / pas capable d'en donner	16
<i>soit</i>	14,5%
Item 13.3 Assimilation phonétique	13
<i>soit</i>	11,8%
Item 13.4 Lexique	12
<i>soit</i>	10,9%
Item 13.5 Posteriorisation du [a]	7
<i>soit</i>	6,4%
Item 13.6 Prononciation	5
<i>soit</i>	4,5%
Item 13.7 Ellipse du « ne »	3
<i>soit</i>	2,7%
Item 13.8 Double interrogation	1
<i>soit</i>	0,9%
Item 13.9 Ponctuant du discours [lala]	1
<i>soit</i>	0,9%
Item 13.10 <i>Non réponse / Ne sait pas</i>	67
<i>soit</i>	60,9%

Les résultats exposés dans le tableau 13 sont congruents à ceux du tableau 12. Le français québécois a une place dans les cours de francisation du MICC et du MELS. 39,1 % des témoins (item 13.1) nous ont explicitement dit que leur professeur mentionne certaines caractéristiques du français québécois en cours. Cependant, il n'y a pas de séquences d'apprentissage destinées au français québécois : le professeur enseigne le français standard et fait parfois référence à la variante québécoise. Ainsi, si le français québécois fait partie du contenu des cours de francisation, 14,5 % (item 13.2) des témoins ne sont pas capables d'en donner un exemple précis.

En revanche, les principaux exemples donnés relèvent :

- de l'assimilation phonétique (qui n'est pas propre au français québécois) pour 11,8 % des témoins (item 13.3)
- « par exemple si on dit « je suis malade » les Québécois dit « [chui] malade » (C12_P1L1)
 - de la postériorisation du [a] (6,4 %, item 13.5)
- « c'est... je crois que les mots... ils parlent plus vite je ne sais pas notre professeur nous a donné un exemple quand tu dis « je ne sais pas » tu entends [chpo] [chpo] » (D25_P1L1)
 - du lexique (10,9 %, item 13.4), des exemples lexicaux qui sont des expressions du français québécois plutôt que du vocabulaire usuel
- « parfois oui oui nous avons étudié quelques expressions québécois qui sont très utilisées dans la rue oui mais je le déjà savait quelque chose de « c'est plate » ou « je m'en fiche » toute les sortes de ça et à Pauline Julien oui je pense que c'est bien » (A7_P1L6)
- « « j'ai tombé sur le dos » quand il est surprise » (D6_P1L7)

Les expressions idiomatiques qui sont données en exemple ne sont pas toujours propres au français québécois mais appartiennent au français standard. Si « c'est plate » est du français québécois, les expressions « j'en ai ras le bol », « je m'en fiche » appartiennent, à la fois, à la norme d'usage du français de France et à la norme d'usage du Québec. Néanmoins, les témoins les citent formellement comme des caractéristiques lexicales du français québécois. Ainsi, on peut se demander si les témoins ne font pas une confusion entre ce qui relève du français courant, voire familier, qu'ils associeraient donc au français québécois, et des caractéristiques linguistiques du français québécois. Pourquoi les témoins en arrivent-ils à cette conclusion erronée ? On peut émettre l'hypothèse que les étudiants estiment que toutes les expressions qui n'entrent pas dans les interactions didactiques font partie du français québécois. Nous pouvons voir ici un indice des représentations négatives dont le français québécois est porteur, celle d'une variété de langue non normativisée, qui ne peut être une langue d'enseignement.

On peut être surpris des faibles résultats (0,9 % item 13.8) concernant la double interrogation. C'est une des particularités syntaxiques du français québécois, que l'on rencontre très fréquemment à l'oral et que certains manuels de francisation comme Québec Atout (Québec MRCI 1994 b) mentionnent. De plus, l'affrication du [t] et du [d], souvent repérée par les témoins (item 12.9), n'est pas mentionnée en cours.

Pour 11,5 % des témoins, c'est seulement lorsque les bases du français standard seront acquises qu'ils s'approprient le français québécois et ce, essentiellement, par contact¹¹⁷. Le français standard leur offrira, pour l'instant, la possibilité de se débrouiller en expression orale¹¹⁸.

On remarque donc le peu de concordance entre les éléments cités par les témoins différenciant les variétés de français auxquelles ils sont confrontés, en situation didactique et sociale, et les caractéristiques du français québécois abordées en cours :

- I : Est-ce que parfois le professeur dit « c'est comme ça en français québécois » ?
R : non je ne me rappelle pas... mais quelque chose jute comme la négation on apprend toujours au début de quelques cours de français « je ne sais pas » tu ne comprends jamais dans la rue le professeur il essaie de parler sans le « ne » beaucoup de temps il te dit à l'écrit on met le « ne » ou « [chui] quelque chose [chui] argentin » **on l'entend beaucoup ça mais on ne l'apprend jamais** » (D24_P1L4)

Nous pouvons conclure que le français, objet d'apprentissage, est le français standard et le français, langue de communication, est le français québécois. Le fait de ne pas enseigner le français québécois dans les cours de francisation renforce le caractère illégitime de cette variante en tant que norme standard et peut installer une insécurité linguistique chez les immigrant-apprenants, pourtant conscients de la nécessité d'apprendre le français québécois pour s'intégrer. De ce fait, les particularités du français québécois ne sont pas assez présentes dans le xénolecte scolaire, basé sur la langue standard française et qui est éloignée de la norme d'usage au Québec. Les apartés consacrés au français québécois sont trop rares et succincts pour permettre aux témoins de remédier à leurs problèmes de compréhension orale.

1.4 Représentations sur les variétés de français en présence

Notre étude montre que la variété standard du français hexagonal est la langue enseignée dans les cours de francisation. Elle souligne également que le français québécois a une place dans les cours quand les professeurs attirent l'attention des apprenants sur certaines caractéristiques de cette variété. Voyons maintenant en quoi cette donnée influence les perceptions et les attitudes des témoins concernant le français parlé au Québec

¹¹⁷ (A2-_P1L6, A2°_P1L5, A5_P1L5, A5_P1L5, A12_P5L1, B15_P5L2, B1°_P5L1, C10_P5L1, C1-_P5L1, C12_P5L1, C1°_P5L1, D17_P5L1, D2+_P5L2, B15_P5L2)

¹¹⁸ (expression orale : B2°_P1L4, B1°_P1L5)

et le français standard, le « français de France ». Les représentations linguistiques concernant les variétés de français en présence se caractérisent selon une dénomination en termes :

- normatifs
- géographiques
- appréciatifs/dépréciatifs

1.4.1 Aspects normatifs : quelle variété de français est légitime comme langue d'enseignement ?

Ainsi, les témoins apprennent « l'accent standard » (D17_P5L1), « le français français » (A11_P5L1), « le français parisien » (B3_P5L2), le « bon français » (B1°_P5L1, D1+_P5L1), le « français académique » (A4_P5L1, A5_P5L1), « le français de norme » (A5_P5L1) , « vraiment le français correct » (A5_P5L1), « le français comme il faut » (B1°_P5L1), « le français pur classique » (D21_P5L1), « le français de les livres » (B26_P5L1), « français très juste standard » (D17_P5L4), « le français normal » (D19_P5L3), « le français de l'école de l'universitaire » (D19_P5L3), « le français international » (D2°_P5L1).

La plupart des représentations, concernant ces deux variétés, désignent la variété scolaire comme étant la norme à suivre et nous avons observé que la variété scolaire se rapproche le plus du français de France. La plupart des témoins veulent donc être locuteurs de cette variété et non du français québécois qui s'éloigne de cette norme.

L'évaluation qualitative du français québécois est reliée à la variation intralinguistique (la variation du français québécois par rapport à la variété standard, représentée par le français de France). Ainsi, dans les représentations linguistiques des témoins, le français québécois est un « dialecte » (B26_P5L1), « ce n'est pas la langue » (A3_P5L1), « n'est pas vraiment français » « pas le vrai français » (A4_P5L1, D17_P5L4, D19_P5L3, D9_P5L1), « le français sur la rue » (A4_P5L1, D1+_P5L1, B26_P5L1).

Le français québécois n'a pas encore acquis la légitimité pour être une langue enseignée et les représentations des témoins se trouvent confirmées par les choix

pédagogiques faits dans les cours de francisation. Le français québécois est donc « la langue de la rue ». Cette impression est renforcée par le fait que le français québécois a l'image d'une variété uniquement orale :

- « ici (dans les cours) c'est français français et y elle essaie de de nous enseigner le québécois comment est-ce qu'ils coupent les phrases les mots mais **normalement on écrit tous les choses comme le français français / donc sortir à la rue et essayer de comprendre c'est vraiment difficile** » (A11_P5L1)
- « c'est très différent [le français appris et le français entendu] et... le professeur l'a dit le professeur la dit « le **français d'ici c'est deux langues... une pour parler une pour écrire** » et c'est vrai » (B10_P5L2)

Le fait que le français québécois soit une variété principalement orale renforce l'insécurité linguistique des témoins dans leur hypothétique volonté d'apprendre le français québécois. La variété orale porterait les préjugés les plus couramment associés à une variété non-standard, structurellement ou phonétiquement incorrecte « comment est-ce qu'ils coupent les mots ». En tant que variété orale, éloignée de la variété écrite, et qu'aux yeux des témoins, l'écrit représente la norme grammaticale « normalement on écrit », ces derniers affirment que le français québécois n'a « pas de grammaire » (B2+_P5L2, A3_P5L1).

Parfois, les professeurs et les Québécois eux-mêmes contribuent à entretenir la dévalorisation du français québécois par rapport au français enseigné en classe ou normé (A12_P5L1):

- « il [le professeur] dit que **le français du québécois il est vraiment un peu en bas du français français** » (D11_P5L1)
- « [...] des expressions vraiment québécoises quand je travaillais dans les magasins il y avait un mot que j'entendais j'entendais et... [magané] je regardais dans le dictionnaire c'est quoi ça ? et finalement je demandais les filles « **nonon non c'est quelque chose québécois oublie ça** » (B1°_P5L1)
- « le professeur D. mais les autres professeurs c'est la même chose c'est elle dit que **il y a des mots que ce n'est pas bien prononcé dans la rue** que si il y a des fois que j'ai écoute que j'ai entend je dois dire que ce que pas vrai le mot que la personne dit **je dois dire mieux... que je dois [parlé] mieux...** » (E1-_P5L1)

1.4.2 Qualificatifs géographiques

Ainsi, le français, objet d'apprentissage, est la variante standard du français de France et le français, langue de communication, est le français québécois. Que le français québécois soit si peu présent dans les cours de francisation renforce le caractère illégitime de cette variante symbolisée par des attitudes linguistiques négatives concordantes :

- « j'apprendre le français dans l'école **c'est sûr qu'on doit apprendre le français pas le québécois** » (D3_P5L2)

De ce fait, les témoins font une distinction structurelle entre les deux variétés du français en désignant le français québécois par son unique qualificatif géographique :

- « il y a une différence je suis sûre parce que ici ma madame (professeur) elle parle **français**... encore une fois dans la rue beaucoup de personnes je pense beaucoup de de jeunes parlent entre eux **québécois** » (D26_P5L2)
- « mon professeur c'est français qui parle **français de France** mais quand je sors dans la rue les gens parlent une **autre langue** » (A14_P5L2)
- « notre professeur elle accepte **les deux québécois et français** les deux » (D13_P5L1)
- « c'est une **langage différent** entre le français que j'étudie à l'école et le **français** que j'entende sur la rue » (D25_P5L2)
- I : « est-ce que le professeur dit « c'est comme ça en français québécois » ?
R : non non c'est du **français** » (D27_P5L2)
- « y un différence de parler une façon de parler (humhum) parce que moi je parle pas **comme les Québécois** parce que... j'ai pas habitué de ça » (E2+_P5L1)

La variété québécoise perd son statut de langue française. Pour ces témoins, qui considèrent le québécois comme langue distincte du français, être locuteur du québécois peut signifier perdre une partie de sa mobilité géolinguistique et être en marge de la francophonie.

Même si ces qualificatifs désignent les variétés de français par le lieu géographique où elles sont parlées, nous allons voir que, dans la majorité des cas, le « français de France » ne désigne pas seulement la variété du français parlé en France mais est un qualificatif normatif. Les témoins expriment leur insécurité linguistique par des représentations et des attitudes linguistiques sur les variétés de français en présence, les caractérisant en termes appréciatifs et dépréciatifs.

1.4.3 Qualificatifs appréciatifs / dépréciatifs

Les jugements de valeur sont émis, sur la base des critères de difficulté/facilité d'apprentissage et/ou de compréhension d'une variété de langue par rapport à une autre. Les témoins attribuent à la variété hexagonale du français de France, les stéréotypes¹¹⁹ les plus courants (« très clair » B15_P5L2, B6_P5L1, D14_P5L1, « belle langue » D4_P5L1)

- « je veux parler français j'aime quand je vois TV5 un programme français en français qu'il utilise la langue très bien c'est une **belle langue** » (D3_P5L3)
- « dans la classe le professeur dit le français **très clair** mais dans la rue les personnes dit le **français comme québécois** » (A6_P5L1)

Le « français comme québécois » serait doté de particularités structurelles qui sont à l'opposé du français « très clair ».

D'autres représentations relèvent plus du préjugé, reposant sur une évaluation des difficultés personnelles rencontrées face à la variété en question¹²⁰ :

- « le professeur **parle bien** / il est **gentil** il parle **pas vite lentement** (...) le professeur **jamais [lala]** » (C8_P5L1)
- « les professeurs parlent **bien** mais dans la rue **non** » (A5_P5L1)
- « les Québécois ils parlent pas très bien il y a beaucoup de comme est-ce que je peux dire / par exemple **ici je prends que ce qui « je je suis né à Québec »** et un **Québécois dit « [ch'ui] à Québec » je pas comprendre** » (C10_P5L1)

La variété scolaire représente la norme prescriptive « le professeur parle bien ». Aux locuteurs de cette variété seraient attribuées des qualités personnelles positives « il est gentil » car les témoins rencontreraient moins de difficultés de compréhension lorsqu'ils sont confrontés à la variété scolaire « il parle pas vite lentement » alors que tacitement, la variété non-scolaire, le français québécois soulignerait leurs lacunes linguistiques.

- « le professeur D. parle **bien français comme les Français** c'est **pas comme les Québec les Québécois ils parlent des fois français avec une manière différente** » (E10_P5L1)

Parce que les Québécois n'utilisent pas la variété de France, leurs productions orales seraient d'une qualité inférieure à celles des locuteurs du français de France. Le français québécois n'étant ni la langue enseignée, ni la langue d'enseignement, les témoins

¹¹⁹ Le stéréotype et le préjugé ont une propriété de coercition : ils bénéficient d'une adhésion automatique de la part de l'auteur qui les mobilise (et parfois de celle de l'interactant). Le stéréotype est une représentation caractérisée par le trait « stabilité » alors que le préjugé est caractérisé par le trait « jugement » (appréciatif ou dépréciatif) (Oesch-Serra et Py 1997)

¹²⁰ (E1_P5L1, B6_P5L1, E9_P5L1, D12_P5L2, D19_P5L1, D2_P5L1, D17_P5L4, D2°_P5L1, B3_P5L1)

rencontrent d'importantes difficultés de compréhension orale, ce qui concourt à renforcer leur rejet de cette variété, éloignée du standard hexagonal. De ce fait, les témoins émettent un jugement négatif sur les qualités intrinsèques du français québécois alors que ce sont leurs lacunes linguistiques qui les empêchent d'avoir une compétence en compréhension orale qui les satisfasse¹²¹ :

- « le français des Québécois je ne comprends pas / y a des mots y a des mots je ne comprends rien / si il dit quelque chose [...] **des mots très difficiles pas comme français** » (C4_P5L2)

Nous remarquons que tous les commentaires sur la distinction entre les deux variétés du français véhiculent un jugement positif au français de France et dépréciatif au français québécois. Le code-mixing et la postériorisation du [a] concourent à la dépréciation de cette variété en lui donnant l'image d'une langue non-pure :

- « c'est différent le français que je apprendre c'est le français de l'école des cours c'est le français de la France parce que dans la rue c'est le difficile parce que je comprends pas quoi... je sais que je sais que par exemple je sais que **Canada se dit « Canada Canada » comme l'espagnol ici dit dans la rue dit [canodo canodo] pourquoi est-ce que [a] non mais [canodo]** » (C14_P5L3)
- « j'aime quand je regarde la dans la télé j'aime les gens qui parlent français mais ici ils parlent québécois **ils mélangent la langue avec l'anglais beaucoup de mots... je trouve que c'est pas bon comme de mélanger ta langue avec une autre langue** » (D3_P5L1)

1.4.4 Le français québécois : sociolecte inférieur

La variété de langue parlée par un individu l'inscrit dans une communauté et le distingue des autres groupes linguistiques ou sociaux. Choisir de parler telle ou telle variété de langue, c'est marquer son appartenance à un endogroupe et se situer par rapport à l'exogroupe. Selon Bourdieu (1982), une variété de langue a, entre autres, une valeur utilitaire et une valeur sociale, source d'enjeux de pouvoir pour les locuteurs. Les niveaux sociaux linguistiques s'organisent autour d'une norme. C'est la variante qui occupe la position de norme qui permet de (dé-)classer les autres variantes (Laur 2002 : 155) et par conséquent, de hiérarchiser socialement les locuteurs de ces différentes variétés. La position sociale du locuteur se confond avec la langue qu'il parle car il existe un lien entre son statut social et la qualité attribuée à cette langue : « la hiérarchisation des variétés sociolectales (...) calque la hiérarchisation sociale. Elle se produit spontanément, par le biais de mécanismes associatifs sans doute assez rudimentaires : j'observe que les x, qui

¹²¹ (A4_P5L1, D1+_P5L1, E9_P5L1, D19_P5L1)

pratiquent l'usage x, occupent des positions prestigieuses ; j'identifie donc l'usage x comme étant une variété de prestige » (Moreau 2001 : 15), et inversement. Ainsi, pour affirmer/protéger son identité, un individu a intérêt à être considéré comme locuteur d'une variété légitime, donc proche de la norme standard.

Nous savons que les représentations « langue correcte » et « langue à apprendre » déterminent, en partie, le degré d'investissement des étudiants pour l'apprentissage de cette langue. Contrairement à une classe de FLE où les apprenants ne disposent généralement pas de références concernant la variation sociale de la langue apprise, les apprenants de FLS ont des représentations plus ou moins élaborées de la valeur sociale de la variété québécoise du français. Elles sont souvent alimentées par les expériences personnelles : la préparation de l'immigration, le processus d'installation, l'environnement linguistique actuel, la connaissance antérieure du français, etc.

Parmi les témoins ayant une bonne compétence linguistique, 3,5 % identifient explicitement le français québécois comme un sociolecte inférieur et une source de dévalorisation pour ses locuteurs (+ A5_P5L1):

- « **je suis ici parce que je veux parler le français comme il faut** parce que même si je veux aller à l'université je suis sûre qu'à **l'université** dans les cours... pas dans les couloirs... les **gens vont parler bien** j'imagine parce que une fille qui a travaillé avec moi chez **Transit elle étudié à l'université elle parle pas comme dans la rue...** » (B1°_P5L1)
- « dans la rue il y a différents niveaux de personnes je je parle à niveau de la langue par exemple **si je parle avec une personne qui une étudiante de l'Université de Montréal ou la UQAM le niveau de sa langue est très supérieur a été très les personnes qui la sur la rue qui demandent de l'argent** » (D27_P5L2)
- « c'est la même chose est que **les personnes sont les personnes qui sont éduquées** et toute ça je pense qu'**ils vont parler mieux le français** il y a des fois quand **je travaillais en construction et tout ça il y a des personnes qui sont difficiles pour comprendre [...] c'est l'accent il y a des mots aussi** » (D29_P5L2)

Ces témoins expliquent que les personnes ayant un niveau socio-professionnel inférieur parlent une variété de français éloignée, sur le plan lexical et phonologique, de celui qu'ils apprennent en cours, donc du français standard hexagonal. Dans les représentations de ces témoins, le français québécois ne serait qu'une « variante non standard marquée » : « il s'agit d'usages non standard plus ou moins stigmatisés et qui sont employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales basses que par les

locuteurs des couches sociales élevées » (Mougeon, Nadasdi, Rehner 2002 : 17). Par conséquent, un accent québécois prononcé serait le signe d'un faible niveau d'éducation.

1.4.5 Influence sur l'apprentissage et l'inscription dans la communauté linguistique

12,5 % des témoins ont affirmé leur volonté de parler la langue qu'ils apprennent dans les cours de francisation et non le français québécois qu'ils entendent « dans la rue » car le français standard leur permettrait :

- d'accéder à un statut social élevé. Nous avons vu que, plus l'accent québécois est prononcé, plus les témoins accordent un statut social faible au locuteur. Ainsi, il leur faut être eux-mêmes locuteurs du français « standard » (D17_P5L1) pour évoluer dans une strate sociale supérieure
- d'espérer trouver un emploi qualifié, où sera recherchée et valorisée la correction de leur compétence linguistique
- d'avoir la possibilité de rester mobile au sein de la francophonie (comme nous l'avons vu quand nous parlions des qualificatifs géographiques).

Pour résumer, les principales réticences exprimées par les témoins à apprendre le français québécois sont :

- la quasi-absence de codification explicite : c'est un problème pour eux qui sont habitués, surtout les plus scolarisés, à recourir à un contrôle ouvert de leur apprentissage et de leur comportement langagier. Nous avons remarqué qu'ils tiennent à « connaître les règles avant de parler » et l'absence de codification (codification connue, légitimité ou diffusée) est souvent un argument pour ne pas apprendre le québécois. Les apprenants, dont la conscience normative est forte et généralement entretenue par le contexte scolaire, exercent un contrôle métalinguistique important sur leurs productions en français car ils ont conscience de la valeur sociale de leur pratique langagière.
- l'apprentissage du français standard est ressenti comme « moins dangereux » que le français québécois pour l'identité linguistique et sociale des témoins. Le français standard permet de s'inscrire dans le champ plus large de la francophonie, de maintenir une loyauté linguistique à l'identité d'origine et de

ne pas devenir tout de suite « un Québécois », étant donné les valeurs identitaires fortes dont le français québécois est porteur. Il y a moins de pression normative et d'enjeux identitaires à parler le français standard qui a valeur de langue véhiculaire.

- les témoins ne tiennent pas à être identifiés comme locuteur d'une langue qu'ils estiment dévalorisée.

1.4.6 La double contrainte

4,5 % des témoins affirment explicitement vouloir parler le français québécois pour pouvoir communiquer avec les membres de la société d'installation et ainsi réussir leur intégration sociale. Ils font ce choix pour des raisons d'intégration et sans référence à une norme linguistique définie :

- « R : on appris le français mais quand on parle beaucoup de gens ils parlent pas français ils parlent québécois

I : et tu veux parler français ou québécois ?

R : québécois mais si si je parle avec quelqu'un et la personne avec qui je parle elle entend qu'est-ce que je parle ça m'intéresse pas si c'est français ou québécois mais c'est normal qu'il faut apprendre québécois parce que ici tout le monde parle québécois pas français qui se parle en français » (D2+_P5L2).

Ainsi, ce témoin se libère de la pression normative qui entoure l'apprentissage du français et l'acquisition du québécois. Il raisonne en terme d'utilité c'est-à-dire, en terme de fonctions assurées par cette variété et du nombre d'interlocuteurs avec lesquels il peut entrer en interaction : il choisit donc le québécois correspondant à la norme d'usage dans la communauté.

Mais ce cas est rare. Nous avons, précédemment, mis en exergue la perception de la diglossie à Montréal entre le français et l'anglais (dans Fonctions des langues à Montréal). Même si l'anglais reste une langue aux valeurs de prestige, économiquement et socialement valorisée, le français est clairement désigné comme la langue indispensable à Montréal grâce aux différentes fonctions qui lui sont attachées. En revanche, une diglossie entre le français standard hexagonal et le français québécois se cristallise et est entretenue par les cours de francisation. Or les témoins se rendent compte, même si leurs contacts avec des

locuteurs francophones sont rares, que les échanges interpersonnels se déroulent en français québécois. Ils sont dans une situation de conflit de représentations :

- Le français hexagonal est la langue dominante. Il est hiérarchiquement supérieur socialement au français québécois : il s'inscrit dans un double registre oral/écrit et jouit d'un statut socio-culturel affirmé.
- Le français québécois est un élément de la culture du groupe d'installation. Il a des fonctions sociales, identitaires, communicatives et des valeurs intégratives établies.

Les témoins expriment une double contrainte représentationnelle car l'adhésion à l'une ou à l'autre représentation est insatisfaisante :

- S'ils abandonnent la 1^{ère} : ils remettent en cause la fonction normative de la variété scolaire et leur « allégeance » à la norme standard du français.

- S'ils abandonnent la 2^e : ils remettent en cause leur intégration dans la communauté francophone québécoise et leur future appartenance au groupe communautaire.

Ainsi, pour sortir de cette double contrainte, 8 % des témoins ont trouvé une solution intermédiaire : ils parleront le français standard (les cours les y encouragent et cette démarche contrera leur sentiment d'insécurité linguistique) et, en même temps, assortiront cette norme de différentes caractéristiques (essentiellement phonétiques et lexicales) grâce auxquelles ils montreront leur appartenance à la communauté linguistique d'installation :

- en développant une habileté particulière à comprendre le français québécois
 - et/ou en incluant, dans le répertoire langagier, des expressions idiomatiques québécoises mais sans modifier la base structurelle du français standard, ni adopter le code-mixing avec l'anglais.
- « si je pouvais je préférerais parler le français parisien (d'accord) mais je peux pas » (B3_P5L2)

En effet, ce témoin espère exercer la médecine et il sait qu'il doit connaître des expressions québécoises pour gagner la confiance de ses patients.

- « c'est bien comprendre qu'est-ce qu'ils vont parler dans la rue [mais] il faut savoir que c'est quoi le bon français » (B1°_P5L1)

1.4.7 Conclusion

Les résultats de notre étude vont à l'encontre de ceux de Laur (2002). Laur montre que le français québécois tient la place de norme standard, aussi bien auprès des Anglophones que des Francophones montréalais et qu'être Francophone n'est plus porteur de représentations sociales négatives étant donné que la communauté francophone a rattrapé son retard sur les Anglophones dans toutes les sphères économiques, sociales et culturelles. Les témoins de l'enquête de Laur sont des Montréalais, sans distinction particulière. Or, notre public est exclusivement composé d'immigrants à Montréal. Pour nos témoins, le français hexagonal représente encore la norme standard (confortés par le matériel normatif et la langue enseignée dans les cours de francisation) alors que le français québécois porte les représentations négatives d'un dialecte oral qui ne lui permet pas d'accéder à un tel statut.

La plupart des témoins de l'étude font l'amalgame entre la variante standard marquée du français québécois (« usages standard [...] employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales élevées que par les locuteurs des couches sociales basses »), la variante non standard courante (« usages qui, bien qu'ils soient non standard, ne sont que faiblement corrélés à l'appartenance sociale des locuteurs » Mougeon, Nadashi, Rehner (2002 : 18)) et la variante non standard marquée (précédemment décrite).

Si les attitudes linguistiques envers le français québécois changent dans la société québécoise en général, elles restent négatives chez les immigrants qui ne veulent pas prendre le risque de limiter leur mobilité et leur insertion socio-professionnelle en apprenant une variété de français perçue comme uniquement non-standard. Les témoins font donc toujours référence à l'image du français parlé en France lorsqu'ils mentionnent la norme standard. Pourtant, un grand nombre d'actions et de recherches ont été menées au Québec pour décrire et instituer une variété standard québécoise (voir partie contexte). Or, bien que les immigrants soient déjà considérés comme les futurs membres actifs de la communauté francophone, la diffusion de cette norme standard fait manifestement défaut au niveau de ce public particulier d'apprenants. Le français québécois ne peut gagner sa légitimité si les institutions chargées de la francisation le relèguent à un plan très secondaire. Changer leur perception de la norme du français en valorisant le français

québécois dans l'enseignement devrait être un des objectifs pédagogiques et politiques. Les cours de francisation entretiennent l'insécurité linguistique des immigrants-apprenants en perpétuant l'idée que le français hexagonal a des caractéristiques intrinsèques qualitativement supérieures au français québécois alors que les témoins sont conscients que leur intégration sociale suppose une maîtrise suffisante du français québécois.

Grâce à l'analyse des réseaux sociaux dans lesquels s'inscrivent les témoins de notre étude, nous pouvons nous rendre compte des différentes fonctions des langues qui constituent leur répertoire langagier et des possibilités de mettre en pratique les connaissances acquises en cours.

1.5 Analyse des réseaux sociaux et de l'intégration sociale

Tableau 14.1 Réseaux sociaux : Connaissances québécoises

	Total
Voisins/Concierge	9
<i>soit</i>	8,2%
Anglais comme langue véhiculaire (collègues de travail, institutrice des enfants, Québécois anglophones)	8
<i>soit</i>	7,3%
Connaissances	9
<i>soit</i>	8,2%
Amis	6
<i>soit</i>	5,5%
Collègues de travail	5
<i>soit</i>	4,5%
Autres cours/Bénévolat	5
<i>soit</i>	4,5%
Loisirs (club de sport, loisirs)	4
<i>soit</i>	3,6%
Collègues / Amis du conjoint	4
<i>soit</i>	3,6%
Jumelage linguistique	3
<i>soit</i>	2,7%
Rencontres à l'église	3
<i>soit</i>	2,7%
Jumelage	3
<i>soit</i>	2,7%
Professeur	3
<i>soit</i>	2,7%
Amis de la famille	1
<i>soit</i>	0,9%
Connaissances québécoises rencontrées par l'intermédiaire de la communauté	1
<i>soit</i>	0,9%
Vendeurs	1
<i>soit</i>	0,9%
Non réponse / Ne sait pas	53
<i>soit</i>	48,2%

Tableau 14.2 Réseaux sociaux : pas de connaissances québécoises

	Total
Pas de connaissances québécoises	49
<i>soit</i>	44,5%
Raisons :	
Ne donne pas de raisons	22
<i>soit</i>	20,0%
Isolement	10
<i>soit</i>	9,1%
Lacunes linguistiques	4
<i>soit</i>	3,6%
Pas le temps	5
<i>soit</i>	4,5%
Environnement composé d'immigrants	4
<i>soit</i>	3,6%
Immigration récente	2
<i>soit</i>	1,8%
N'a pas encore recherché	1
<i>soit</i>	0,9%
N'a pas commencé le travail	1
<i>soit</i>	0,9%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	8
<i>soit</i>	7,3%

Les pourcentages des tableaux 14.1 et 14.2. montrent que l'ensemble des témoins n'ont que très peu de contacts avec des représentants de la communauté linguistique francophone : 44,5 % mentionnent explicitement n'avoir pas de connaissances québécoises. D'une manière générale, ils sont très isolés et leur seul moyen de socialisation est l'école, où ils sont entourés de personnes immigrantes (tableau 14.4, 11,8 %). Dans ce réseau social, le français est la langue véhiculaire.

Tableau 14.3 Réseaux sociaux communautaires

	Total (110 témoins)
Contacts de la même origine ou même langue première (camarades de classe, église, amis)	42
<i>soit</i>	38,2%
Rencontres à l'église	5
<i>soit</i>	4,5%
Peu	7
<i>soit</i>	6,4%
Non	1
<i>soit</i>	0,9%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	67
<i>soit</i>	60,9%

Tableau 14.4 Réseaux sociaux intergroupes (exceptés québécois)

	Total (110 témoins)
Contacts avec différentes origines ou différentes langues premières dont	16
<i>soit</i>	14,5%
Camarades de classe	13
<i>soit</i>	11,8%
Partenaires sportifs	1
<i>soit</i>	0,9%
Collègues de travail	1
<i>soit</i>	0,9%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	94
<i>soit</i>	85,5%

Le réseau social qui entoure les immigrants est d'une faible densité et la plupart de leurs échanges en langue française se déroule lors d'une communication transactionnelle client/vendeur en situation d'achats :

- « à la magasin c'est moitié anglais mais en français je [utilisé] les mêmes phrases tout le temps » (D28_P2L1)

Dans cette situation, les progrès ne peuvent être significatifs et les erreurs se fossilisent car les interventions correctives n'ont pas leur place dans ce type d'échange.

Toutefois, au début, ce type d'échange peut servir à gagner en confiance en soi et en compétence fonctionnelle (C1+_P8L1).

Pour pallier leur manque de contacts avec la communauté québécoise, des témoins nous expliquent qu'ils formulent des demandes fictives aux personnels des magasins juste pour pratiquer la langue (E4_P8L1, B12_P8L2, E11_P8L2).

Les témoins sont conscients que la mise en pratique de ce qu'ils apprennent en cours relève de leur responsabilité¹²² mais la faiblesse de leur capital social¹²³ (tableau 14.2, Isolement 9,1 %) ne leur permet pas d'utiliser régulièrement le français. Pour rompre leur isolement et pratiquer le français, des témoins pensent faire du bénévolat (aide aux personnes âgées, principalement) à la fin de leur formation linguistique (ou en font déjà)¹²⁴.

¹²² (C1-_P1L3, B10_P1L8, B1°_P1L3, B12_P1L9, B1°_P1L3)

¹²³ (B7_P8L3, A2+_P8L2, A5_P8L2, D1+_P8L1, B1°_P8L2, B2°_P8L1,_P8L2)

¹²⁴ (A16_P8L1, E10, D4_P7L2, B10_P7L2)

L'entrée dans un réseau est le premier ancrage dans la société d'installation. Comme nous l'avons dégagé dans la partie théorique, les associations communautaires tiennent généralement ce rôle de passerelle. Ainsi, 38,2 % des témoins appartiennent à un réseau social de leur communauté d'origine plus ou moins dense (tableau 14.4). Nous avons été surprise de ce nombre plutôt faible et du manque de relations à l'intérieur des groupes de migrants. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour expliquer ce résultat :

- d'une part, les témoins ne font pas partie d'une communauté ethnique déjà fortement implantée au Québec et ne bénéficient pas des réseaux sociaux communautaires (populations d'immigration récente, comme les pays d'Europe de l'Est).
- d'autre part, il est possible que le contexte de l'interview ne soit pas propice à parler des liens entretenus avec sa communauté d'origine : les témoins peuvent insister sur leur attachement à la société d'installation et éviter de parler de leur vie communautaire.

D'une manière générale (tableau 14.2), la vie des témoins est tournée vers leur installation et leur formation linguistique : il leur manque du temps (4,5 %) et de l'aisance orale en français (3,6 %) pour participer à la vie sociale à Montréal et ils comptent beaucoup sur le travail pour améliorer leur compétence en langue et se faire des amis¹²⁵.

Dans les tableaux 14.1 et 14.3, on remarque le rôle que joue encore l'église comme lieu de socialisation. L'institution religieuse est un mode d'insertion dans un réseau, que ce soit pour rejoindre des autres immigrants de la même origine ethnique (4,5 %) ou bien pour entrer dans la communauté linguistique québécoise francophone (2,7 %).

1.5.1 Conclusion

Ces résultats nous montrent que l'éventail des possibilités de socialisation est important mais aucune d'entre elles n'est dominante. L'intégration linguistique se mesure, à terme, par le développement d'un réseau social dense de plus en plus bilingue (langue d'origine/français). Cette analyse des réseaux linguistiques de témoins nous permet d'avoir

¹²⁵ (D3_P8L3, D5_P8L2)

un aperçu sur le degré d'intégration linguistique et sociale dans la société d'accueil : les réseaux sociaux des témoins sont faibles, aussi bien au niveau de la densité que de l'étendue. De ce fait, l'identité sociale des témoins se réduit à celle d'immigrants-apprenants. Les témoins tentent de pratiquer leur français dans toutes les occasions possibles mais leur isolement social ne leur permet pas de mettre en pratique les connaissances qu'ils acquièrent en cours. Cet isolement ne facilite ni l'intégration sociale, ni la découverte de la culture, ni le mode de vie de la société québécoise. Comme nous l'explique ce témoin, l'obtention d'un travail va être l'élément déterminant dans la réussite de la mise en œuvre de la francisation (si c'est un emploi à fort niveau de communication, B2°_P8L1) :

- « [...] la seule solution c'est travailler si on jette si on vous jette on vous jette dans dans la situation tu dois nager sinon tu vas rires.... Tu dois débrouiller te débrouiller » (D2-_P15L2)

Il y a une relation de dépendance entre l'apprentissage de la langue d'accueil et l'insertion sociale. L'apprentissage agit de manière positive sur l'insertion et dans un même temps l'insertion va en conditionner les progrès. Cette interdépendance est plus marquée concernant le français québécois. L'apprentissage et l'acquisition de la compétence de compréhension orale se réalisent, dans une large mesure, à travers les contacts interpersonnels entre amis, collègues ou voisins alors que celui de la langue standard se poursuit dans la vie professionnelle et administrative.

1.6 Usages des langues dans le répertoire langagier

1.6.1 Introduction – Remarques

Pour essayer d'avoir une idée précise de l'environnement langagier des témoins, nous leur avons posé la question « quelle langue parlez-vous le plus dans votre vie ? », mais nous n'avons pas pu exploiter de manière pertinente leurs réponses. En effet, certains témoins ont compris la question dans le sens littéral et ont répondu en terme de durée. Ainsi, étant donné qu'ils sont étudiants en francisation, il est logique qu'ils passent un temps important à pratiquer le français. D'autres nous ont répondu en termes affectifs et nous ont donc parlé de leur langue première. D'autres encore ont anticipé sur les réponses que nous attendions et ne nous ont pas parlé de leur langue première mais ont mentionné la langue dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise (en dehors de leur langue première).

Tous observent une répartition fonctionnelle des différentes langues dans leur journée : le français est généralement la langue de l'école et la salle de classe est le lieu où ils peuvent le pratiquer. La langue première est la langue de la sphère privée, du foyer et des amis. Ainsi, il nous reste à découvrir les autres fonctions que tiennent le français, la langue première et l'anglais dans la vie des témoins. Est-ce que, dans ces différentes sphères, une langue cohabite avec une autre ? Est-elle concurrencée par une autre ? Dans les échanges sociaux, quelle est la langue utilisée ?

On relève un nombre important de non-réponses pour cette partie : en ce qui concerne la langue de travail (89,1 % de non-réponses), cela s'explique par le fait que la plupart se consacre entièrement à leur formation linguistique. Le peu de réponses relatives (83,6 % de non-réponses) aux langues d'interaction avec des amis ou des voisins confirme les résultats que nous venons d'exposer vis-à-vis de la faible inscription des témoins dans des réseaux sociaux.

1.6.2 Langues de communication de la sphère publique, semi-publique et semi privée

Tableau 15.1 Usages des langues sphère publique : rue, magasins, services, quartier

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Français	10	9	6	20	10	55
<i>soit</i>	50,0%	40,9%	31,6%	58,8%	66,7%	50,0%
Anglais	2	1	3	1	0	7
<i>soit</i>	10,0%	4,5%	15,8%	2,9%	0,0%	6,4%
Français / Anglais	3	6	4	5	0	18
<i>soit</i>	15,0%	27,3%	21,1%	14,7%	0,0%	16,4%
Français / LP	0	1	3	0	0	4
<i>soit</i>	0,0%	4,5%	15,8%	0,0%	0,0%	3,6%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	5	5	3	8	5	26
<i>soit</i>	25,0%	22,7%	15,8%	23,5%	33,3%	23,6%

Tableau 15.4 Usages des langues Sphère semi-privée : voisins, propriétaire, école des enfants

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Français	5	1	2	5	2	15
<i>soit</i>	25,0%	4,5%	10,5%	14,7%	13,3%	13,6%
Anglais	0	0	0	0	0	0
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Français / Anglais	0	0	0	0	0	0
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Français / LP	1	1	1	0	0	3
<i>soit</i>	5,0%	4,5%	5,3%	0,0%	0,0%	2,7%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	14	20	16	29	13	92
<i>soit</i>	70,0%	90,9%	84,2%	85,3%	86,7%	83,6%

► Le français

Pour la grande majorité des témoins, le français est la langue de communication dans la sphère publique et semi-privée, loin devant l'anglais et la langue première. Lors de leurs interactions quotidiennes dans les magasins, à l'école de leurs enfants, dans l'établissement de rapports sociaux avec leurs voisins, le français est la langue privilégiée (tableau 15.1 : 50 %, tableau 15.4 : 13,6 %). Les différentes mesures politiques pour promouvoir et encourager la francisation de la vie publique québécoise semblent donc porter leurs fruits.

Étant donné la faible densité des réseaux sociaux des témoins, les échanges commerciaux sont quasiment leur seul contact avec la communauté francophone. Les témoins profitent de cette opportunité, même s'ils ont conscience (10 %) que ces interactions sont à faible valeur communicative¹²⁶.

► Les langues d'origine

C'est principalement dans le groupe C (15,8 %) que l'on trouve les témoins qui utilisent leur langue première dans les commerces de leur quartier (tableau 15.1.). Ce sont des témoins qui se rendent dans des commerces de leur communauté où l'on parle tamoul,

¹²⁶ (A5_P8L1, B15_P8L1, D2-_P8L2, C2-_P8L2, E1°_P8L1, A1-_P8L2, B12_P8L2, E11_P8L2, B2°_P8L1, D17_P8L2, C10_P8L1)

ourdou ou arabe. On peut s'étonner qu'un seul témoin nous parle du Quartier Chinois à Montréal où il va faire ses courses alors que c'est un quartier ethnique ancien de cette ville. Cependant aucun des témoins n'y habite. Le français est la langue véhiculaire dans les quartiers multiethniques (A2+_P2L1, D20_P2L1).

► L'anglais

Une part importante des témoins du groupe B et C utilise l'anglais comme langue de communication dans leur vie quotidienne. En plus des données du tableau 15.1, 27 % des témoins du groupe B et 31,5 % du groupe C affirment utiliser l'anglais dans toutes les situations de communication. Ce sont dans ces deux groupes que nous trouvons des témoins avec les compétences en français les plus faibles. Par exemple, pour les interactions à l'enjeu important, comme les transactions administratives, surtout lorsqu'elles se passent au téléphone, l'anglais est souvent le recours utilisé (D24_P2L1, C2°_P2L1)

- « je utilise français jusqu'en travail dans le magasin dans métro dans autobus et quand j'ai visité le médecin je parle anglais / j'ai expliqué tous les choses parce que pour moi difficile en langue français de expliquer et j'utilise anglais / ha dans les différents associations [organisme] j'ai utilisé l'anglais » (C1-_P2L2)

Pour certains, le français est présenté comme la 2^{ème} langue véhiculaire à acquérir après l'anglais mais elle est, néanmoins, importante :

- « parce que ici je [parlé] anglais mieux oui heu parfois parle compr'compris ne compris pas anglais je utilise français parce que heu dans la clinique acupuncture chance il y a bonne chance pratique français » (B18_P2L1)
- « si la personne pas [parlé] chinois pas [parlé] anglais je devrais parler français » (B17_P2L1)

Ce dernier témoin B17 explique que, parfois, il essaie de parler français mais qu'il est découragé par ses lacunes, il continue donc à parler anglais :

- « parce que tu sais j'ai étudié français un peu un peu donc euh beaucoup de temps quand je parle français le personne dit moi « ha qu'est-ce que tu sais ? qu'est-ce que tu dis ? je ne comprends pas » » (B17_P2L1)

Les personnes de ces groupes qui utilisent l'anglais sont ceux qui étaient déjà anglophones avant de venir au Québec (principalement d'origine chinoise et pakistanaise) et qui ont une compétence en anglais supérieure à celle en français qui leur permet de répondre à leurs besoins de communication. Même si cette compétence en anglais est faible (B4, B7), ces témoins expliquent que les locuteurs anglophones développeraient, à leurs

yeux, moins d'attitudes normatives que les francophones : il apparaît que la plupart des témoins interrogés sont conscients des enjeux identitaires qui se jouent derrière leur francisation.

Ils estiment tous avoir de meilleures compétences en anglais. Quelques-uns n'essaient pas forcément de mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans les cours (B11_P2L1). Entre des connaissances en construction, encore instables en français et des connaissances consolidées en anglais, parfois incorrectes mais utilisées avec assurance et fluidité, les témoins préfèrent parler anglais. Ils attendent ce que l'on décrivait dans la partie 1 de l'analyse : le niveau de connaissances où ils se sentiront assez en confiance pour prendre l'initiative d'utiliser le français (B1-_P2L1).

Les fonctions imparties aux différentes langues dépendent du niveau de compétence des locuteurs dans chacune d'elles. Plus l'interlangue du témoin se rapproche de la langue cible, plus les fonctions imparties à cette interlangue vont se multiplier. Ainsi, un témoin raconte que ses connaissances en anglais l'ont aidé à s'installer mais qu'il utilise maintenant le français :

- « quand je suis arrivée ici je parle anglais et mon mari parle français rires [...] maintenant la première langue je préfère bien sûr c'est le français parce que j'ai j'avais cours ici et j'ai été très très contente je suis je suis très très contente euh / je veux parler français avec le cours oui parce que Chine j'ai étudié le français moi-même / c'est dans le système... système... non j'ai étudié son système / et maintenant ce qui est resté XX bien imagination que je peux parler très bien français je crois » (A10_P2L2).

Nous voyons que ces témoins mentionnent l'utilisation simultanée de l'anglais et du français dans leurs interactions quotidiennes. Cette pratique répond à deux contextes distincts.

► L'anglais comme stratégie de communication et de compensation

Le recours à l'anglais est une stratégie de communication lorsqu'un blocage communicatif se présente. Les échanges transactionnels sont parfois un dialogue bilingue entre le français et l'anglais : ainsi 14 % des témoins prennent l'initiative de commencer en

français mais passent à l'anglais quand cela devient trop difficile et embarrassant ou quand l'enjeu de l'échange est important¹²⁷.

Pour d'autres, le recours à l'anglais est ponctuel (code-mixing), le français reste dominant :

- I : quand est-ce que vous parlez anglais ?

R : parfois quand / j'ai déjà dit ça / quand par exemple à la banque j'ai / cette personne là ou autre personne me comprend pas ou peut-être j'ai oublié un mot / que je dis en anglais (A15_P2L2)

Certains témoins¹²⁸ expliquent qu'ils craignent de tromper leur interlocuteur sur leur véritable compétence et d'être dans l'incapacité de poursuivre l'échange, ce qui serait une attaque très importante à leur égard.

- « je n'ai pas peur de parler français mais pour comprendre ce que parce que si on parle français l'autre personne va parler français de façon très couramment et c'est comme c'est considéré on parle très bien le français et alors on a difficultés de comprendre et c'est ridicule c'est quoi ça « répète s'il vous plaît » c'est ridicule c'est pourquoi je préfère parler au téléphone en anglais » (D2-_P8L2)

Dans un autre cas de figure, un témoin nous explique que son interlangue anglaise est plus proche de la langue-cible, alors que son niveau de compétence en français est également très bon, mais que l'anglais lui permet d'avoir une meilleure représentation sociale :

- « quand je suis avec mon épouse je parle français toujours dans les magasins dans la rue quand je suis seul je suis un anglophone parfait » (D17_P2L1)

35 % des témoins du groupe A utilisent parfois l'anglais dans leurs échanges quotidiens. Pour toutes ces personnes, l'anglais sert de recours lorsque leur interlocuteur n'est pas francophone. Ainsi, ce ne sont pas leurs propres lacunes qui sont à l'origine de l'utilisation de l'anglais mais le fait que leur interlocuteur ne parle pas français :

- « il y a quelques endroits où je dois parler anglais par exemple mon quartier mon concierge il parle pas très bien français je peux dire il parle peu français il peut comprendre toute je dois utiliser anglais il y a quelques magasins où je dois parler anglais parce que au dépanneur je pense » (A1-_P2L1)

Généralement ces interlocuteurs ne sont pas des Québécois anglophones mais d'autres immigrants qui ne parlent pas français.

- « mon propriétaire mon propriétaire mais il est immigrant aussi mais il parle pas très bien français il préfère parle anglais avec moi » (A10_P2L2)

¹²⁷ (B2°_P2L1, B6_P2L1, C2+_P8L1, D26_P8L4, A1°_P8L1, B1-_P8L2, B11_P8L2, D14_P8L1, D26_P8L4, C8_P8L1, A2°_P8L1, D2-_P8L2, C2°_P15L1)

¹²⁸ (D2-_P8L2, C5_P8L2, B2-_P15L1)

► La représentation tenace de l'immigrant anglophone

Si les transactions commerciales restent, la plupart du temps, le seul moyen de pratiquer le français, il semble que les immigrants soient perçus comme des locuteurs anglophones plutôt que francophones. Comme nous l'avons déjà vu dans notre étude de 2003, 13,5 % des témoins mentionnent le fait que leurs interlocuteurs utilisent l'anglais dès qu'ils comprennent que les témoins ne sont pas francophones, cela dans l'optique de gagner du temps et de trouver une stratégie de communication satisfaisante lorsque la communication est bloquée ou laborieuse¹²⁹.

- « l'autre chose parce que si je comprends pas quelque chose la personne pense que je parle anglais donc il me demande en anglais je dis « non en français parce que en anglais je ne comprends pas ! » donc il doit parler lentement / ça c'est difficile mais on doit essayer sinon on ne va parler jamais » (A11+_P8L1)

La majorité de ces témoins insistent donc pour poursuivre la conversation en français alors qu'ils seraient capables de continuer en anglais : ils montrent leur volonté de pratiquer la langue qu'ils sont en train d'apprendre¹³⁰ :

- « j'essayais de parler français parce que je je je suis comment tu dis... je n'ai étudiante (je suis étudiante ?) non maintenant j'étudie le français mais c'est comme le gérondif (j'étudie le français ?) oui et c'est pour ça que j'ai essayé de parler mais et maintenant comme j'ai quand autre personne me parle parler en anglais je réponds en français » (A14_P2L1)
- I : dans les magasins vous vous adressez aux gens en français ?
R : en français mais ils me répondent en anglais plusieurs fois rires
I : et est-ce que vous comprenez ?
R : oui oui je [compréné] pas de problème ça fait de plusieurs que il me parlait par exemple il me parlait en il me parlait première fois en anglais je répondais en français il me parlait en français et je répondais en anglais c'est drôle rires (A4_P2L1)
- « je le [demandé] je sais pas ho oui je le [demandé] quelque chose « oui je parle anglais mais je veux pas parler anglais » c'est une mauvaise attitude » (C14_P13L2)

► Gestion d'un répertoire langagier en transformation

Nous avons vu que les personnes qui s'inscrivent dans le niveau 1 d'élaboration du discours en français et qui ont un niveau d'anglais décrit comme fonctionnel continuent à utiliser l'anglais dans leurs échanges quotidiens. Dans ce cas, il y a peu de chance que l'intégration linguistique à la communauté francophone se fasse. Ainsi, selon l'ambition professionnelle et le niveau d'intégration recherchés, certains continuent à pratiquer

¹²⁹ (A11_P8L1, A6_P8L1, B17_P8L1, B2°_P8L1, D1+_P8L2, D1°_P8L2, A11_P6L1, A9_P6L1, B17_P6L2, A14_P6L1, A12_P6L1, A1°_P2L1, A9_P2L1, B10_P2L1, C14_P13L2)

¹³⁰ (A1°_P2L1, A9_P2L1, B10_P2L1, C14_P13L2)

l'anglais dans leur vie quotidienne car leurs lacunes en français leur paraissent trop importantes. L'anglais représente également une solution de facilité.

Les témoins anglophones par apprentissage scolaire qui ont l'ambition de faire carrière au Québec et de s'insérer dans la communauté francophone laissent peu à peu de côté l'anglais pour progresser en français. Ces témoins (11 %) constatent une baisse de leur compétence en anglais alors qu'ils progressent en français : ils perdent en fluidité, les mots leur viennent spontanément en français, les connaissances en français s'actualisent plus facilement¹³¹.

D'autres témoins nous expliquent que l'apprentissage du français avait déstabilisé les fonctions qu'occupait chacune des langues de leur répertoire langagier et qu'ils se retrouvent en situation de code-switching :

- « il y a quelque chose très drôle c'est que avec tous ces efforts on perd on perd la pratique de l'anglais et quelques jours je dois parler anglais les [mots] qui soit soit de mon tête sont complètement tous en français quelques jours j'ai dû voyager à la Colombie et le monsieur qui est à la XX me demandait quelque chose « quelle est votre profession ? » je suis /electrical/ ingénieur et après il a pensé que je pouvais parler anglais et il a demandé quelque chose et je lui ai répondu en français et ça à la fin il m'a dit « qu'est-ce que langues vous parlez ? » (A9_P2L1)

Le témoin D6 nous explique qu'elle avait une bonne compétence en anglais dont elle se servait dans ses interactions quotidiennes mais, depuis qu'elle apprend le français, elle a perdu la confiance en ses compétences en anglais et se trouve en situation d'insécurité linguistique en anglais et en français :

- « maintenant difficile parce que mélange les deux langues quand je vais magasiner mais maintenant j'essaie quelques fois d'avoir le français aussi mais je n'ai pas beaucoup de confiance mais maintenant c'est plus difficile pour moi parce que avant je peux parler anglais mais maintenant je mélange beaucoup comme depuis que je commence français je mélange beaucoup quelques fois les gens me regarde moi « quelle langue vous préférez ? » je ne sais pas *rites* quelque je utilise le mot en anglais j'oublie j'utilise le mot en français maintenant je mélange parce que je ne parle pas beaucoup anglais français parce que à la maison c'est perse on devrait parler pour garder dans la tête » (D6_P2L1)

¹³¹ (A1°_P2L1, A2°_P2L1, B2+_P2L1, B2°_P2L1, B12_P2L1, B13_P2L1, D2+_P2L1, A1+_P8L1, A5_P8L1, A7_P8L3, D10_P8L3, D2-_P8L2)

1.6.3 Langues de la sphère privée

Tableau 15.5 Usages des langues sphère privée : famille

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Français	2	2	0	5	0	9
<i>soit</i>	10,0%	9,1%	0,0%	14,7%	0,0%	8,2%
Français / LP	1	2	4	5	6	18
<i>soit</i>	5,0%	9,1%	21,1%	14,7%	40,0%	16,4%
Anglais / LP	0	2	1	1	1	5
<i>soit</i>	0,0%	9,1%	5,3%	2,9%	6,7%	4,5%
Français / Anglais / LP	0	1	2	0	0	3
<i>soit</i>	0,0%	4,5%	10,5%	0,0%	0,0%	2,7%
LP	8	13	12	17	6	56
<i>soit</i>	40,0%	59,1%	63,2%	50,0%	40,0%	50,9%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	9	2	0	6	2	19
<i>soit</i>	45,0%	9,1%	0,0%	17,6%	13,3%	17,3%

Tableau 15.6 Usages des langues Sphère privée : amis

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Français / LP	3	0	0	3	0	6
<i>soit</i>	15,0%	0,0%	0,0%	8,8%	0,0%	5,5%
Anglais	1	0	0	0	0	1
<i>soit</i>	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Français / Anglais	0	1	1	0	0	2
<i>soit</i>	0,0%	4,5%	5,3%	0,0%	0,0%	1,8%
LP	5	12	5	10	5	37
<i>soit</i>	25,0%	54,5%	26,3%	29,4%	33,3%	33,6%
<i>Non réponse / Ne sait pas / Non pertinent</i>	11	9	13	21	10	64
<i>soit</i>	55,0%	40,9%	68,4%	61,8%	66,7%	58,2%

L'étude des réseaux sociaux a montré que les témoins sont relativement isolés et si ce n'est pas le cas, ils évoluent dans un réseau communautaire où la langue de communication est la langue d'origine (tableau 15.6).

Mais le français s'imisce petit à petit dans la sphère privée familiale des immigrants. On trouve les chiffres les plus élevés chez les groupes C, D et E (respectivement 36,9, 32,3 et 46,7 %).

Une part réduite de ces pourcentages concerne des témoins qui essaient de parler ou de dire quelques mots à leur conjoint pour s'entraîner, surtout lorsque le couple suit les cours de francisation. Mais généralement, il s'agit, soit de témoins jeunes appartenant à une fratrie pour lesquels le français devient une de leurs langues de communication, soit de personnes ayant des enfants scolarisés en français (C15_P8L2).

● I : vous connaissez des personnes avec qui parler français ?

R : oui oui mais même à la maison j'essaye de parler avec mes enfants parce que les deux parlent en français tout le temps (D12_P2L1)

► La médiation des enfants

La présence d'enfants dans un foyer est la porte d'entrée de la langue de la société d'installation. Les parents essaient de parler français à leurs enfants car ils tiennent à les aider dans leurs devoirs scolaires, à communiquer avec leurs professeurs et à montrer le bon exemple pour les soutenir dans leur propre apprentissage du français. L'immigration et les différents modes d'apprentissage de la langue d'accueil déstabilisent la hiérarchie familiale. Les témoins sentent leur identité de parents et de modèles menacée par le fait que les enfants acquièrent des compétences en français supérieures aux leurs (B4_P2L1, C5_P2L1, C15_P8L5). Le témoin C1° explique que ses enfants parlent français entre eux et qu'ils lui font remarquer qu'elle ne comprend pas :

● « il me dit « ha maman est-ce que tu ne parle pas... » (C1°_P2L1)

Ainsi, parfois les enfants ont le rôle de traducteur ou de formateur linguistique :

● « je parle un peu avec ma fille quand je fais une faute elle dit « Maman c'est faux » elle m'a [correcté] maintenant c'est... j'ai pas dit que je parle tellement bien mais maintenant j'ai osé ! »

● I : vous parlez français avec votre fille ?

R : non parce que ma fille parle bien / quand quand une question heu je lui [demandé] oui oui mais ma fille me [donné] pourquoi c'est comme ça elle m'a expliqué grammaire vocabulaire ou prononciation (C8_P2L2)

Ces témoins expliquent qu'ils souhaitent très fortement progresser en français car ils craignent parfois que leurs enfants aient honte d'eux et de leurs compétences linguistiques limitées (E10_P8L1).

► Langue d'origine

Comme nous nous en doutions, la langue première reste la langue de la sphère privée (famille et amis). Même si nous avons mentionné plus haut que certains témoins essaient de parler français dans leur foyer, la plupart d'entre eux trouvent que cela n'est pas naturel et argumentent qu'ils sont en droit de conserver leur langue d'origine dans leur foyer tant qu'ils parlent français en dehors :

- « à la maison nous continuons à parler roumain parce que je pense que pour moi c'est très important de parler de continuer je je veux pas que mon garçon oubliera la langue roumaine mais bien sûr nous voulons parler très bien français et anglais » (A1°_P2L1)

Lüdi et Py (1997 : 99) parlent de double médiation des enfants : les enfants médiatisent les relations des parents avec la société d'installation et le français et les parents médiatisent les relations des enfants avec le pays et la langue d'origine.

1.6.4 Langues de l'école

	Gpe A	Gpe B	Gpe C	Gpe D	Gpe E	Total
Français	10	14	4	22	6	56
<i>soit</i>	50,0%	63,6%	21,1%	64,7%	40,0%	50,9%
Anglais	0	0	0	1	0	1
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%	0,9%
Français / Anglais	0	0	0	0	0	0
<i>soit</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Français / LP	2	5	0	0	1	8
<i>soit</i>	10,0%	22,7%	0,0%	0,0%	6,7%	7,3%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	8	3	15	11	8	45
<i>soit</i>	40,0%	13,6%	78,9%	32,4%	53,3%	40,9%

Dans leur comportement langagier à l'école, on remarque deux types de témoins : ceux qui mettent un point d'honneur à utiliser le plus possible l'école comme lieu d'immersion et parlent donc en français avec des compatriotes, étudiants également (50,9 %) et ceux qui parlent leur langue première avec des personnes de la même origine qu'eux (7,3 %).

D'autres soulignent qu'ils parlent français car ils y sont obligés puisqu'ils sont les seuls représentants de leur pays dans la classe et que le français est la langue véhiculaire. L'anglais ne tient pas la fonction de langue véhiculaire au sein de l'école : son caractère de sas francophone évite ce genre d'accommodement.

22,7 % des témoins du groupe B utilisent leur langue première en plus du français dans l'établissement de formation. C'est un taux beaucoup plus élevé que celui des autres groupes. Il s'agit du groupe le moins diversifié ethniquement où 54,5 % de l'ensemble des témoins ont pour langue première le mandarin.

1.7 Conclusion

Nous ne perdons pas de vue que le contexte de l'entretien, les questions antérieures et le fait que nous soyons francophone sont des facteurs qui ont pu fortement influencer les réponses données. On peut penser que les témoins ont surestimé, dans certains cas, la place qu'occupait le français dans leur vie pour nous donner une bonne « image », pour dire une « bonne réponse » (surtout quand ils évoquent la présence du français au foyer). Cela peut expliquer la raison pour laquelle les témoins font peu mention des contacts avec leur pays d'origine. Toutefois, le grand nombre de questions posées, les entretiens multiples nous laissent penser que nous avons une vue d'ensemble assez juste des différentes fonctions des langues dans le répertoire langagier des témoins.

La francisation des immigrants, comme objectif du Gouvernement québécois, semble porter ses fruits : le français est la langue de communication privilégiée dans toutes les sphères publiques ou semi-privées. L'anglais est utilisé par 14,5 % des témoins pour leurs interactions quotidiennes, que cela soit par choix (pour pratiquer, comme stratégie de communication, pour combler les lacunes linguistiques de l'interlocuteur) ou par nécessité (stratégie de communication pour ses propres manques en français). Par ailleurs, si la politique linguistique du Québec ne visait qu'à imposer le français comme langue de communication dans la sphère publique, la scolarisation obligatoire des enfants en français est un facteur déterminant d'entrée du français dans la sphère privée.

1.8 La perception du degré d'intégration et la projection du modèle d'intégration idéal

1.8.1 Introduction

Quels sont les facteurs d'intégration mentionnés par les témoins ?

L'intégration n'est pas une donnée absolue. Comme toutes les analyses faites ici, celle-ci repose sur les représentations des témoins. Ces représentations sont « le résultat d'une (re)construction de la réalité sociale effectuée par le migrant au travers de son comportement quotidien et la signification qu'il lui attribue au moyen du discours » (Pietro 1995 : 173).

Pour cette dernière partie de l'analyse thématique, nous nous sommes intéressée aux réponses des témoins données aux questions suivantes (extraites de la grille d'entretien) :

- Vous sentez-vous intégré(e) dans la société québécoise ?
- Pourquoi ?
- Selon vous, qu'est-ce qu'il faut pour être intégré(e) ?

Seuls 96 témoins (sur 110) ont eu les capacités linguistiques de fournir des réponses pertinentes à ces questions.

- 23 témoins ont répondu de manière positive à la première question mais seulement 19 ont pu donner les facteurs de leur intégration,
- 23 témoins ont donné des facteurs positifs et des facteurs négatifs concernant leur début d'intégration, ils sont donc considérés comme des témoins qui se jugent moyennement intégrés,
- 42 témoins se considèrent comme non-intégrés.

Ainsi, sur un corpus de 110 témoins, peu se considèrent comme intégrés. Mais la majorité a une idée des facteurs leur permettant de l'être.

Nous avons divisé notre analyse en deux parties. Nous allons étudier successivement :

- (1) les facteurs généraux d'intégration regroupant ceux donnés par les témoins se considérant comme intégrés, moyennement intégrés et non-intégrés, dans le but

d'établir la liste des facteurs menant à une intégration réussie selon l'ensemble des témoins. Il s'agit donc de la projection d'une intégration idéale.

(2) les facteurs donnés par les témoins se considérant comme intégrés (19), il s'agit ici d'une intégration évaluée rétrospectivement et ainsi définie par Pietro (1995 : 173) « l'intégration – en tant que valeur socialement connotée – relève d'abord de l'individu qui va évaluer les modalités de son insertion dans le nouvel environnement » (Pietro 1995 : 173).

1.8.2 Analyse des tableaux 16 et 17 : Raisons et Facteurs d'intégration

L'objectif ici est de trouver les éléments correspondant au niveau d'intégration supérieur, le niveau d'intégration projetée à atteindre selon les témoins.

Le tableau 17 regroupe les réponses de l'ensemble des témoins. Nous nous basons sur le fait que les témoins intégrés citent des facteurs expliquant leur propre intégration (ainsi que les éléments manquants pour que leur intégration soit pleinement satisfaisante), les témoins moyennement intégrés ont cité les facteurs positifs et négatifs de leur niveau d'intégration et enfin les non intégrés ont mentionné ceux qui leur manquaient.

Les témoins moyennement intégrés sont inscrits dans un processus d'acceptation. Ils ne correspondent pas à l'idée qu'ils se font d'une personne intégrée mais, en même temps, ils apprécient les changements, les acquisitions depuis leur arrivée.

L'intégration est donc un ensemble de facteurs qui participent conjointement à une construction sociale de la réalité.

► Raisons et facteurs d'intégration

Tableau 16 Raisons du sentiment d'intégration

	Raisons du sentiment d'intégration¹³²	Raisons du sentiment de non-intégration¹³³
Item 16.1 Satisfaction de vivre à Montréal	16	6
<i>Soit</i>	34,8%	9,2%
Item 16.2 Rôle des enfants	8	0
<i>Soit</i>	17,4%	0,0%
Item 16.3 Pas de problèmes avec les autorités	5	0
<i>Soit</i>	10,9%	0,0%

Les témoins ne nous ont pas toujours cité des facteurs d'intégration¹³⁴ mais uniquement les raisons¹³⁵ de leur sentiment d'intégration (ou de non-intégration).

Ainsi, nous en avons extrait 3 raisons, distinctes des facteurs (tableau 16) :

- **Satisfaction de vivre à Montréal**, s'y sentir bien ou, à l'opposé, se sentir encore étranger, « décalé », ne pas se sentir à l'aise en évoluant dans la société d'installation. 34,8 % (item 16.1) des témoins citent cette raison pour expliquer leur sentiment d'intégration. En revanche, pour 9,2 % des témoins, c'est un facteur négatif : ils ne se sentent pas encore à l'aise à Montréal, se sentent étrangers à la société d'installation. Par exemple, 2 témoins, au statut de réfugiés, expliquent que le fait d'être en attente de régularisation concourt à ce malaise. Ce statut précaire les empêche de se projeter dans un avenir au Québec, ce qui met en attente leur possible intégration.
- **Rôle des enfants** : 17,4 % (item 16.2) des témoins mentionnent le bien-être de leurs enfants comme une raison de leur propre sentiment d'intégration. Les enfants appartiennent à un groupe de pairs dense, ils acquièrent plus rapidement le français québécois par les contacts : ils réalisent de manière effective ce que les parents projettent. Ces témoins ont conscience que l'intégration prendra du temps et que le

¹³² nombre de témoins sur 46 = total des témoins « intégrés » et « moyennement » facteur positif

¹³³ nombre de témoins sur 65 = total des témoins « non intégrés » et « moyennement » facteur négatif

¹³⁴ Facteur : élément qui concourt à la réalisation de quelque chose

¹³⁵ Raison : explication, ce qui rend compte d'un fait, d'un phénomène

résultat de leur décision de s'installer au Québec sera surtout bénéfique à la génération de leurs enfants.

- **Pas de problèmes avec les autorités** : Pour 10,9 % (item 16.3) des témoins intégrés, l'intégration passe par le fait de correspondre à l'image qu'ils se font d'un bon citoyen canadien : ils n'ont pas de problème avec les autorités et l'action de se conformer aux lois fait qu'ils sont intégrés. Ici, les témoins signalent ce qu'ils pensent être une raison de l'intégration du point de vue de la société d'installation. Cette raison ne rend pas compte de leur sentiment d'intégration telle qu'ils la vivent mais plutôt de l'image qu'ils donnent.

► Facteurs d'intégration projetée

Le tableau 17 regroupe les facteurs d'intégration supposés et effectifs, permettant d'entrer dans une société jusqu'ici fermée. Les facteurs dans ce tableau sont les moyens de s'y ancrer.

Nous distinguerons deux catégories de facteurs : les facteurs individuels et sociaux.

Tableau 17 Facteurs d'intégration projetée

	Total
Item 17.1 Connaissance du français	55
<i>soit</i>	57,3%
Item 17.2 Travail	43
<i>soit</i>	44,8%
Item 17.3 Appartenance à des réseaux sociaux	32
<i>soit</i>	33,3%
Item 17.4 Participation à des activités	27
<i>soit</i>	28,1%
Item 17.5 Durée de résidence	24
<i>soit</i>	25,0%
Item 17.6 Connaissances de la société d'installation	21
<i>soit</i>	21,9%
Item 17.7 Investissement personnel	12
<i>soit</i>	12,5%
Item 17.8 Xénité culturelle	11
<i>soit</i>	11,5%
Item 17.9 Caractéristiques individuelles	11
<i>soit</i>	11,5%
Item 17.10 Caractéristiques de Montréal et des membres de la société civile	7
<i>soit</i>	7,3%
Item 17.11 Biens matériels	1
<i>soit</i>	1,0%
<i>Non réponse / Ne sait pas</i>	14
<i>soit</i>	14,6%

► Facteurs individuels

Les **facteurs individuels** sont ceux qui concernent les caractéristiques intrinsèques d'un individu ou appartiennent à son histoire migratoire personnelle qui concourent à l'intégration ou l'en empêchent. Ces facteurs sont indépendants du contexte social dans lequel l'individu évolue. Ces facteurs sont :

- **Durée de résidence à Montréal** : Le temps passé dans le pays d'installation a une influence importante sur le développement du sentiment d'intégration. 25 % (item 17.5) des témoins citent ce facteur comme leur permettant de réunir les autres éléments contribuant à leur intégration (principalement des facteurs sociaux que nous verrons plus loin). Tous les témoins intégrés mentionnent qu'ils ne sont qu'à la première étape de leur intégration (A15_P19L1, A2+_P19L1). Le développement du sentiment d'intégration est un processus à long terme qui peut se dérouler sur plusieurs générations. Les premiers mois sont admis comme logiquement difficiles, mais les témoins ont espoir que ces difficultés de départ s'aplaniront. Plus ils passeront de temps à Montréal, plus ils se sentiront intégrés et leur immigration récente peut être présentée comme une explication de leur non-intégration. Un témoin nous explique que le sentiment d'intégration vient avec le fait d'avoir des références et des souvenirs communs avec les autres membres de la société (événement sportif, intempéries, mouvements sociaux). Ainsi, seul le temps permet de vivre les mêmes choses que les Québécois et de pouvoir y faire référence (B10_P22L1).
- **Caractéristiques individuelles** : Pour 11,5 % (item 17.9) des témoins, certaines caractéristiques personnelles faciliteraient l'intégration ou, au contraire, la freineraient. Ainsi, une personne intégrée dans sa société d'origine retrouverait plus facilement ses marques dans la société d'accueil (A1+_P19L1). En revanche, les témoins qui sont timides (A13_P21L1) ou casaniers (C5_P22L1) sont conscients que ce sont des freins à leur intégration. Un témoin (E5_P21L1) explique que son illettrisme est le principal obstacle à son intégration. Trois témoins (D29_P21L1, C5_P22L1, C9_P22L1) expliquent que leur âge est un facteur négatif dans leur intégration car ils n'ont pas autant de contacts sociaux que quelqu'un de plus jeune qui fréquente l'école par exemple.

- **Investissement personnel** : 12,5 % (item 17.7) des témoins insistent sur le fait que l'intégration est une question de volonté, d'efforts et de ténacité. Cela demande des projets et des investissements pour arriver à l'objectif fixé. 58,5 % des témoins n'envisagent pas de retour dans le pays d'origine ou de déménagement dans un autre pays. Ils ont l'intention et l'ambition de réussir leur immigration et leur installation au Québec. On peut penser qu'une partie des témoins interrogés ne mentionnent pas ce facteur car il paraît peut-être trop évident pour des témoins qui ont, la plupart du temps, choisi d'immigrer et pour qui cela semble logique de s'investir dans leur intégration. 7 % des témoins non-intégrés (A2_P21L1, D17_P21L1, C3_P21L1) attribuent leur non-intégration à l'obstacle que constitue un choc culturel trop important et/ou au fait qu'ils entretiennent l'espoir de retourner dans leur pays d'origine.
- **Xénité culturelle** : 11,5 % (item 17.8) des témoins argumentent que l'intégration est déterminée en partie par la xénité culturelle plus ou moins grande entre la culture québécoise et la culture d'origine. 3,5 % des témoins mentionnent qu'ils y retrouvent certains traits de leur culture d'origine (avec des stéréotypes comme « chaleureux », « attachés à la famille »). En revanche, pour 8 %, d'importantes différences culturelles sont à surmonter pour commencer leur intégration.

► Facteurs sociaux

Les **facteurs sociaux** sont déterminés par les contacts avec la société d'installation et ses caractéristiques propres. Ce sont des facteurs où la société joue un rôle probant : ce sont les actions à mener et les éléments à acquérir par l'immigrant pour s'intégrer, ils dépendent de ses contacts avec la société. Nous pouvons citer ceux qui ressortent de notre enquête :

- **Participation à des activités** : Pour 28,1 % (item 17.4) des témoins, s'investir dans des activités associatives, sportives ou bénévoles est un facteur d'intégration. Certaines sont des activités de découverte qui permettent de s'approprier petit à petit la ville, l'environnement géographique et la culture québécoise. Un témoin assiste au festival de musique d'été avec son mari. Cette manifestation l'oblige à descendre au centre ville. Cela semble constituer la première étape vers la société d'installation : se déplacer dans la ville pour participer à des activités collectives, entourés de Québécois. La rencontre interpersonnelle avec ces derniers viendra

après. Participer à des activités suppose aussi découvrir l'environnement culturel et se familiariser avec les modes de vie des membres de la société d'installation. Un témoin (D13_P19L1) explique, qu'avant les cours de francisation, il jouait au football avec des Québécois mais il ne pouvait pas parler tandis que maintenant il se sent plus investi dans l'activité et peut se faire des amis.

Le bénévolat a pour unique objectif de pratiquer le français et de rencontrer des Québécois. Ainsi, les activités dont parlent les témoins ont deux utilités liées, l'une découlant de l'autre : d'une part, elles permettent de sortir de l'isolement provoqué par la migration et d'autre part, de côtoyer et de parler à des Québécois (car nous avons vu la très faible densité des réseaux sociaux des témoins et la quasi-absence des Québécois dans ces réseaux) et donc d'élargir son environnement social et linguistique composé principalement d'immigrants.

- **Appartenance à des réseaux sociaux** : Les activités sont donc explicitement destinées à s'inscrire dans un réseau social composé de Québécois francophones. Pour 33,3 % (item 17.3) des témoins, l'intégration passe par le fait d'avoir des amis québécois francophones et un réseau social dense sur lequel ils peuvent compter. 18 % des témoins expliquent leur non-intégration par leur isolement social et amical. Comme nous l'avons vu dans l'étude des réseaux sociaux, les témoins ne se contentent pas de contacts à l'intérieur de leur communauté (quand ils en ont) mais souhaitent s'inclure dans des réseaux sociaux autochtones.
- **Caractéristiques de Montréal et des membres de la société civile** : 7,3 % (item 17.10) des témoins mentionnent que les caractéristiques culturelles, linguistiques de Montréal et que la tolérance des Québécois sont un facteur d'intégration. Le nombre important de communautés culturelles représentées dans la ville et l'égalité politique dont elles jouissent, permettent que chacun trouve sa place plus facilement dans une telle société. De plus, les Québécois portent des représentations plutôt positives de la part des témoins : ils sont présentés comme étant accueillants et tolérants envers les immigrants (si ces derniers font l'effort de tenter de parler français). Tous les membres de la société québécoise sont sur un pied d'égalité au niveau de la loi. Un tel comportement de la part de la société d'installation est un facilitateur d'intégration. En revanche, 2 % des témoins ne veulent pas quitter la ville parce que le reste du Québec ne paraît pas aussi diversifié et accueillant.

- **Connaissances de la société d'installation** : 21,9 % (item 17.6) des témoins pensent que, connaître la géographie de la région d'accueil, savoir se repérer dans la ville, trouver un magasin adéquat, être autonome pour faire les démarches administratives sont des facteurs d'intégration. De ces connaissances découlent l'autonomie et l'intégration. Ces connaissances concernent également les habitudes culturelles des membres de la société d'installation : s'approprier son environnement immédiat permet, par la suite, de comprendre le fonctionnement et le mode de vie des personnes qui composent la société. Ainsi, nous voyons que les objectifs culturels sont importants dans les cours de francisation car nous remarquons que les témoins sont conscients de l'importance de ces connaissances pour s'intégrer. Toutefois, c'est peut-être un objectif à atteindre à plus long terme : l'objectif immédiat étant l'autonomie linguistique en français. Ainsi, un témoin pense que son intégration a été facilitée par le fait qu'il ait préparé son immigration en se renseignant sur le Québec et que cette initiative a atténué le choc culturel à l'arrivée (B1+_P19L1).
- **Connaissance de la langue française** : C'est le facteur d'intégration essentiel car il est le plus souvent cité, à 57,3 % (item 17.1). Ce chiffre aurait pu être plus important car on peut émettre l'hypothèse que certains témoins ont pensé que la réponse était sous-entendue puisqu'ils avaient déjà répondu aux questions précédentes (« quelle est la langue la plus importante à Montréal ? » ou « est-il nécessaire de connaître le français à Montréal ? »). La connaissance de la langue vernaculaire et véhiculaire à Montréal est la condition nécessaire pour se sentir intégré. Le français est l'accès à l'ensemble de la société québécoise. Le niveau de compétence linguistique permettant l'intégration est à dimension variable selon l'ambition des témoins : pour certains, un haut niveau de compétence est nécessaire alors que, pour d'autres, savoir se débrouiller participe à leur sentiment d'intégration. Être indépendant linguistiquement, ne plus avoir à dépendre d'une personne bilingue font partie de l'intégration : le fait de pouvoir reprendre en main sa vie, d'être responsable, de ne plus être face à une attitude infantilisante. Prendre des cours de francisation est un premier pas vers cette autonomie linguistique, donc vers l'intégration linguistique (C10_P22L1).
- **Travail** : Pour les témoins, l'appropriation du français leur permettra de trouver un emploi correspondant à leur niveau d'étude et à leurs attentes et de réussir leur

intégration professionnelle. Pour 44,8 % (item 17.2) des témoins, l'obtention d'un emploi amène au sentiment d'intégration. Acquérir des connaissances sur le marché du travail au Québec, commencer à rédiger son CV, poursuivre une formation scolaire professionnalisante ou passer des entretiens d'embauche sont les premières étapes vers l'insertion professionnelle.

Les témoins cherchent à prendre une place dans la société d'installation qui s'approche le plus de la place qu'ils tenaient dans leur société d'origine. L'intégration est le résultat de la mise en jeu de « leurs capacités individuelles, de données économiques, de réalités sociales, de politique d'intégration, de support groupal » (Szafran et Revah-Ley 2002 : 33)

Les facteurs principaux (selon leurs pourcentages) de l'intégration projetée (le français, le travail, les réseaux sociaux, les activités) sont donc tous des facteurs sociaux.

1.8.3 Analyse des combinaisons de facteurs : intégration projetée

Chaque témoin nous a donné une combinaison allant d'un facteur unique d'intégration jusqu'à une combinaison de 5 facteurs. Nous allons analyser ces différentes combinaisons pour trouver une combinaison (définition)-type d'une intégration réussie.

On relève

- 9 combinaisons à 4 facteurs et plus
- 24 combinaisons à 3 facteurs
- 29 combinaisons à 2 facteurs
- 16 fois un facteur unique d'intégration

Les combinaisons qui sont le plus fréquemment citées sont :

- Connaissance du français : 6 fois
- Connaissance du français + Travail : 5 fois
- Travail : 4 fois
- Travail + Participation à des activités : 4 fois
- Travail + Appartenance à des réseaux sociaux + Participation à des activités : 4 fois

La plupart des témoins proposent une combinaison à 1 ou 2 facteurs. La majorité d'entre eux donne une combinaison à 2 facteurs où le français est présent 19 fois sur 29 (il est cité 12/24 dans les combinaisons à 3 facteurs). Pour 6 témoins, le français est la condition essentielle de l'intégration dont découleraient tous les autres éléments.

Le français est donc très souvent cité comme condition d'intégration, seul ou combiné. Lorsqu'il est combiné, il l'est, la plupart du temps, avec les autres facteurs principaux (20 fois/31). Tous les autres facteurs principaux se retrouvent généralement dans des combinaisons avec au moins un autre facteur¹³⁶, généralement principal. Ainsi, le français est la condition essentielle dont tous les autres facteurs semblent dépendre. En revanche, les autres facteurs d'intégration ne se suffisent généralement pas à eux-mêmes et ont besoin d'être accompagnés d'autres facteurs.

1.8.4 Facteurs d'intégration perçue

Tableau 18

	Facteurs intégration des témoins intégrés capables de citer des facteurs de leur intégration (19 témoins)	
Item 18.1 Connaissance du français	7	
<i>soit</i>		36,8%
Item 18.7 Investissement personnel	5	
<i>soit</i>		26,3%
Item 18.5 Durée de résidence	4	
<i>soit</i>		21,1%
Item 18.6 Connaissances de la société d'installation	4	
<i>soit</i>		21,1%
Item 18.10 Caractéristiques de Montréal et de la société civile	4	
<i>soit</i>		21,1%
Item 18.4 Participation à des activités	2	
<i>soit</i>		10,5%
Item 18.8 Xénité culturelle	2	
<i>soit</i>		10,5%
Item 18.9 Caractéristiques individuelles	2	
<i>soit</i>		10,5%
Item 18.2 Travail	1	
<i>soit</i>		5,3%
Item 18.3 Appartenance à des réseaux sociaux	1	
<i>soit</i>		5,3%
Item 18.11 Biens matériels	1	
<i>soit</i>		5,3%

¹³⁶ Le facteur travail est cité 36 fois dont 32 accompagné d'autres facteurs dont 31 fois avec au moins un facteur principal. Le facteur Activités est cité 18 fois toujours accompagné d'autres facteurs dont 16 fois des facteurs principaux. Le facteur Réseaux sociaux est cité 26 fois, 25 fois combinés avec d'autres facteurs principaux.

Le tableau 18 regroupe les facteurs d'intégration des témoins se considérant intégrés et étant capables de nommer des facteurs pour expliquer leur sentiment (soit 19 sur l'ensemble des 23 témoins intégrés). C'est une vue rétroactive sur l'intégration, ce sont des facteurs activés.

Selon les pourcentages, nous isolons 5 facteurs principaux d'intégration effective :

- Connaissance du français	(36,8 % item 18.1)
- Investissement personnel	(26,3 % item 18.7)
- Durée de résidence	(21,1 % items 18.5, 18.6, 18.10)
- Connaissances de la société d'installation	
- Caractéristiques de Montréal	

Ce sont les facteurs qui ont joué le rôle le plus influent dans le développement du sentiment d'intégration. Les autres facteurs sont considérés comme des facteurs secondaires. Ils interviennent dans le processus d'intégration mais ne sont pas essentiels à cette étape du processus. Par contre, ils peuvent être des facteurs négatifs à l'intégration s'ils manquent.

Parmi les facteurs principaux d'intégration effective, 2 sont des facteurs individuels (l'investissement personnel et la durée de résidence) et 3 sont des facteurs sociaux.

Le travail et les réseaux sociaux ne sont que peu cités (respectivement 5,3 % (item 18.2) et 5,3 % (item 18.3)) car les témoins n'ont pas encore de travail et nous avons vu que leur insertion dans des réseaux sociaux est faible. Le travail et l'appartenance à des réseaux sociaux ne sont pas des facteurs essentiels d'intégration perçue même s'ils sont considérés comme des facteurs importants, à terme dans l'intégration projetée. Ainsi, même si la majorité des témoins n'ont pas encore d'emplois et de contacts sociaux proches, ils sont conscients que ce sont des facteurs déterminants pour leur intégration future.

Certains facteurs sont importants pour l'intégration mais ils sont moins mentionnés par les non intégrés parce qu'ils n'ont pas conscience de leur importance (comme l'investissement personnel, par exemple, qui obtient un taux de 26,3 % (item 18.7) pour les intégrés et seulement 12,5 % pour l'ensemble des témoins (item 17.7). On pourrait poser l'hypothèse que les autres témoins ne fournissent pas cet investissement. Mais s'ils ont cette volonté et qu'ils ne la mentionnent pas, c'est qu'à leurs yeux, la volonté n'est pas un

facteur significatif. Or, nous remarquons que l'ensemble des témoins mentionnent le facteur travail (item 17.2 à 44,8 %) alors qu'ils n'en ont pas : le travail est donc un facteur évident de l'intégration.

► Analyse des combinaisons de facteurs : intégration perçue

Les 5 facteurs principaux sont-ils associés ou peuvent-ils être à eux seuls suffisants pour l'intégration ? Comme ci-dessus, analysons les combinaisons de facteurs donnés par les témoins intégrés.

D'après les combinaisons, la majorité des témoins (11 sur un maximum possible de 19) se sont intégrés grâce à un facteur unique, principal ou secondaire¹³⁷. Pour 9 d'entre eux, il s'agit d'un facteur principal d'intégration effective : il s'agit des caractéristiques de Montréal (3 témoins), du français (2 témoins) et il s'agit de la durée de résidence (2 témoins). 2 témoins citent, comme unique facteur de leur intégration, respectivement le travail et la participation aux activités, qui sont des facteurs secondaires dans le tableau 18 mais principaux dans le tableau 17.

Toutes les combinaisons à plusieurs facteurs contiennent au moins un facteur principal.

Le français est cité 7 fois. 2 témoins donnent le français comme unique facteur de leur intégration¹³⁸. 4 fois sur 7, le français n'est pas associé à un autre facteur principal. Dans la majorité des cas, le français est donc le facteur le plus important des facteurs principaux¹³⁹.

¹³⁷ 11 personnes intégrées le sont grâce à 1 seul facteur, 6 avec 2 facteurs et 2 avec 3 facteurs

¹³⁸ Le facteur Français est cité 7 fois : 2 fois seul, 3 fois avec 1 autre facteur, 2 fois avec 2 autres facteurs

¹³⁹ C'est l'inverse pour les autres facteurs principaux : ils sont, dans la majorité des cas, associés à d'autres facteurs principaux.

Le facteur Connaissances de la société est cité 4 fois : 1 fois seul, 2 fois avec 1 autre facteur (facteur principal), 1 fois avec 2 autres facteurs (facteurs principaux)

Le facteur Durée de résidence est cité 4 fois : 2 fois tout seul, 2 fois avec 2 autres facteurs (2 fois un autre facteur principal)

Le facteur Investissement personnel est cité 4 fois : 1 fois seul, 2 fois avec 1 autre facteur (1 fois un autre facteur principal), 1 fois avec 2 autres facteurs (1 fois avec un autre facteur principal)

Ces remarques mises à part, il n'y a pas de combinaisons remarquables. Les facteurs principaux sont soit seuls, soit combinés entre eux ou avec des facteurs secondaires mais le français apparaît comme plus déterminant et autonome alors que les autres facteurs principaux ont besoin de prendre place dans un ensemble.

Le français est le facteur qui apparaît comme essentiel et dont dépend l'activation des autres facteurs.

Nous allons grâce aux résultats de l'analyse linguistique pouvoir préciser cette constatation.

1.8.5 Comparaison entre l'intégration projetée et l'intégration perçue

La comparaison des tableaux 17 et 18 permet une vision de l'intégration idéale et de l'intégration perçue par des témoins ayant entamé le processus.

La comparaison montre que les témoins intégrés ne sont qu'au début de leur processus d'intégration, ils ont le sentiment qu'ils peuvent s'intégrer mais il leur manque encore des éléments pour correspondre réellement à leur représentation d'une intégration idéale (c'est-à-dire le travail, cité à 44,8 % item 17.2 et l'appartenance à des réseaux sociaux à 33,3 % item 17.3). Ainsi, le fait de se considérer comme intégré n'est qu'une étape vers l'intégration idéale, réunissant les critères mis en exergue dans le tableau 17.

Le français est dominant dans les deux cas (57,3 % item 17.1 et 36,8 % item 18.1).

Dans le tableau 17, les témoins posent le français (57,3 % item 17.1), le travail (44,8 % item 17.2), l'appartenance à des réseaux sociaux (33,3 % item 17.3) et la participation à des activités (28,1 % item 17.4) comme des facteurs importants d'intégration.

Concernant le français, le tableau 18 montre que ces témoins ont une idée juste de la place de l'importance du français dans l'intégration : la majorité des témoins intégrés le sont grâce au français (36,8 % item 18.1). En revanche, le travail, les réseaux et les activités sont présentés comme des conditions essentielles d'intégration alors que les témoins intégrés avancent d'autres facteurs : l'investissement personnel (26,3 % item 18.7), la durée de résidence, la connaissance de la société d'accueil et les caractéristiques de Montréal

(21,1 % items 18.5, 18.6, 18.10). Il y a donc un écart de représentations entre l'intégration projetée et l'intégration perçue. L'importance accordée à la volonté, à la connaissance de la société d'accueil et à la durée de résidence est moindre alors que ce sont des facteurs d'intégration efficaces pour les personnes intégrées.

On peut penser que l'investissement personnel, qui est cité de manière explicite dans le tableau 18, est latent dans toutes les actions à mener dans le tableau 17.

Lorsque les témoins intégrés parlent de leur propre intégration, ils évaluent ce qui a changé depuis leur arrivée. La durée de résidence apparaît alors plus nettement. Alors que dans la définition de l'intégration projetée, l'influence de la durée de résidence est encore inconnue et donc tacite. Du temps passé dans la société d'installation vont dépendre les autres facteurs (plus on passe de temps à Montréal, plus on va acquérir des connaissances qui faciliteront leur intégration). Les immigrants et la société d'installation sont investis dans le processus d'intégration :

- la société d'accueil doit accepter les nouveaux arrivants : d'après les réponses des témoins, Montréal et les Québécois semblent correspondre, par leurs caractéristiques multiculturelles et leur tolérance, à l'ouverture nécessaire à la mise en place du processus d'intégration (Facteur social : Caractéristiques de Montréal et des membres de la société civile)
- les témoins mentionnent les efforts d'adaptation qu'ils déploient pour réussir ce processus (Facteur individuel : Investissement personnel)

La relation de réciprocité, faite du respect des obligations respectives, semble installée dans la situation étudiée.

1.8.6 Conclusion

Les facteurs principaux de l'intégration projetée ne sont que des facteurs sociaux sur lesquels l'immigrant n'a qu'une influence limitée. Ils dépendent de la fréquence du contact qu'il entretient avec la société et de la manière dont la société facilite cette prise de contact (par exemple, les cours de français du Gouvernement sont un moyen de rendre cette prise de contact plus facile).

Concernant l'intégration perçue, deux des facteurs principaux sont des facteurs individuels (volonté et durée de résidence). Ces facteurs individuels dépendent de l'histoire personnelle et migratoire de l'individu. Ce résultat s'explique par le fait qu'il est difficile d'avoir une influence sur des facteurs sociaux comme « obtenir un emploi » (qui demande la connaissance du français, des diplômes, l'ouverture du marché du travail) ou « appartenir à des réseaux sociaux ». Les facteurs individuels comme la « volonté » de réussir son intégration ou s'approprier petit à petit son nouvel environnement dépendent moins d'acteurs extérieurs. Il semble que les témoins intégrés aient réussi à combler l'absence de facteurs sociaux par des facteurs individuels alors que les non-intégrés imaginent que leur intégration dépend de facteurs sociaux et donnent donc à la société un rôle actif et déterminant.

La différence entre les intégrés et les non-intégrés dépend de leur appréciation de la distance entre eux et la société d'installation. Les premiers se considèrent comme ayant franchi les frontières de la société (peu importe si cela est effectif étant donné que l'on travaille à partir de représentations) et les autres comme étant encore à la marge. Les témoins intégrés sont ceux qui considèrent avoir pris une place dans la société, avant tout, grâce à des facteurs individuels, propres à leur histoire. Ils se réapproprient le processus de leur intégration en mettant en avant l'importance des facteurs individuels déterminés a posteriori.

Se considérer comme intégré est déterminé et permis par le contexte social constitué par la société d'installation et pour ses membres dans une ville multiculturelle. L'intégration dépend obligatoirement de la réappropriation de l'histoire de sa propre intégration : « on peut se vouloir intégré et se dire intégré lorsque les valeurs associées à cette notion correspondent aux caractéristiques de notre situation, favorisent nos projets et renforcent notre propre estime » (Pietro 1995 : 199).

Enfin, le facteur principal commun pour l'intégration projetée et l'intégration perçue est le français. Le français sert à gagner en mobilité linguistique : force est de constater que plus cette dernière est importante, plus l'intégration linguistique et sociale atteint un haut niveau.

2 Analyse de la compétence linguistique

Dans cette dernière partie, nous analyserons la compétence linguistique d'un sous-groupe de témoins, grâce à une grille d'observables énonciatifs¹⁴⁰, structurels¹⁴¹ et normatif¹⁴², décrite dans la méthodologie.

Nous avons analysé 90 extraits¹⁴³ provenant de la production de 30 témoins¹⁴⁴.

Nous présentons ici 3 exemples représentatifs car il comporte des aspects de la compétence linguistique que l'on a définis en observables:

- le premier présente une compétence élevée en français (note supérieure ou égale à 2,4)
- le deuxième une compétence moyenne (note entre 1,7 et 2,3)
- le troisième une compétence faible (note inférieure à 1,7)

La même méthode a été appliquée à tous les autres extraits. Le tableau des résultats permet d'observer l'ensemble de l'évaluation.

2.1 Exemple de maîtrise « élevée » du français

Ces trois extraits proviennent de l'entretien effectué avec le témoin B2°. Après procéder à leur analyse, nous dresserons, dans un bilan argumenté, ce qui caractérise un locuteur dont le niveau de maîtrise du français est élevé (note supérieure ou égale à 2,4).

2.1.1 Analyse de l'extrait B2°01

I54 : d'accord ok et si on parle du Québec en général est-ce que vous vous pensez que quand un immigrant arrive ici c'est indispensable qu'il apprenne le français ?

R54 : oui oui oui

I55 : pourquoi ?

R55 : parce que je pense que... même si ici on parle heu l'anglais aussi / je pense que la identité de Québec c'est le français (oui) c'est pas... c'est pas une chose que que que on peut pas nier / **et je pense que les personnes par exemple quand on cherche un travail / je pense que' je sais que il y avait des enter'entreprises qui ont heu qui prennent les**

¹⁴⁰ Nous avons défini et décrit les observables énonciatifs en 3.4.3.5.1

¹⁴¹ Nous avons défini et décrit les observables structurels en 3.4.3.5.2

¹⁴² Nous avons défini et décrit l'observable normatif en 3.4.3.5.3

¹⁴³ Nous avons décrit le mode de sélection des extraits en 3.4.3.1.2

¹⁴⁴ Nous avons décrit le mode de sélection de ce sous-groupe de témoins en 3.4.3.1.1

**les gens quand ils parlent anglais mais pour se communiquer avec tous les personnes
je pense que les personnes parlent plus le français que l'anglais**

► **Perspective énonciative (extrait B2°01)**

- **Pertinence** : la question porte sur l'utilité de l'apprentissage du français. Le témoin l'a compris. Sa réponse est pertinente car il parle du français comme langue de communication sociale.
- **Compréhensibilité** : la réponse est compréhensible bien que le témoin hésite « je pense que... » et que le début de la réponse ne soit pas clair. Mais le lexique est approprié « communiquer », « cherche un travail » et la prononciation est bonne, malgré un fort accent hispanique.
- **Complexité** : le témoin produit une réponse très argumentée « par exemple », « plus le français que l'anglais ». Il est capable de donner son opinion « je pense que », « par exemple » en y apportant des nuances « mais ».
- **Fluidité** : le discours du témoin est fluide, sans hésitations provenant de lacunes linguistiques.

► **Perceptive structurelle (extrait B2°01)**

- **Morphologique verbale** : on relève 17 formes conjuguées dont 5 occurrences de « je pense », 3 de « c'est » et 3 de « parlent/parle ». Toutes ces formes sont correctement conjuguées. Dans « il y avait des enter'entreprises qui ont heu qui prennent les gens », on remarque que la présence de l'auxiliaire « ont » n'est pas suivi d'un participe passé. Le témoin signale son hésitation ou sa difficulté par « heu » et finalement décide d'utiliser un autre verbe à un autre temps « prennent ». On ne sait pas si c'est une stratégie pour contourner la difficulté d'utiliser le passé composé ou si le témoin a réalisé qu'il utilisait un temps incorrect dans ce contexte.
- **Sémantique** :
 - savoir (je, (prendre, (entreprises, parler (gens, anglais))))
 - pour (communiquer (tous (personnes)), parler (personnes, plus que (français, anglais)))

Sémantiquement, toutes ces structures sont saturées et interactionnellement adéquates, ce qui explique que l'énoncé soit compréhensible.

- **Syntaxe** : au niveau macro-syntaxique, le discours est cohérent : il est articulé avec des connecteurs logiques. Le témoin énonce un fait et le pondère « même si ici on parle anglais [...] la identité du Québec c'est le français ». On note la présence d'une double négation « c'est pas une chose que que que on peut pas nier ». Si cette formule est erronée en français de France, l'emploi de la double négation est une caractéristique du français québécois, du moins à l'oral. L'utilisation de la relative introduite par « qui » semble maîtrisée. Au niveau micro-syntaxique, on remarque que la pronominalisation erronée « se communiquer ». Cet énoncé est syntaxiquement correct.

► Perspective normative (extrait B2°01)

Cet énoncé correspond à la norme grammaticale et d'usage du français, avec une particularité du français québécois.

2.1.2 Analyse de l'extrait B2°02

I91 : maintenant est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi les cours ont été vraiment utiles pour vous ? / dans quelles situations maintenant vous vous sentez plus à l'aise ?

R91 : je pense que c'est très important' de toutes façons pour heu parler parce que même / par exemple dans les cours à temps partiel il n'y avait il n'y avait pas d'autres hispanophones (d'accord) et on devait pratiquer pratiquer pratiquer / ici même s'il y a des hispanophones on pratique beaucoup parce que il y a beaucoup de Chinois il y a beaucoup de Roumains (hum) et on doit parler avec eux dans en français (d'accord ok) et... **aussi une chose que je trouve que c'est important c'est parce que quand on arrive ici on est très inquiet pour la langue et avec les cours la façon parce qu'ils sont gratuits (hum) je pense que c'est un moyen d'intégrer les immigrants / parce que quand on arrive on est inquiet parce que on doit payer le loyer on doit payer les [examination] pour faire l'équivalence même si on va étudier autre chose / on doit aussi dépenser dépense l'argent / je sais que il y a des personnes qui ne profitent pas de ça mais je plus que ça je remercie le Ministère parce que c'est un bonne idée // et... je pense que ça ça donne un avantage / et surtout parce que si on commence à parler le français on se sent plus plus à l'aise avec le français on va laisser à coté l'anglais *rites***

► Perspective énonciative (extrait B2°02)

- **Pertinence** : le témoin formule une réponse pertinente : le témoin explique ce que les cours de francisation lui apportent « moyen d'intégrer les immigrants », « pour parler ».
- **Compréhensibilité** : cette réponse est compréhensible, le lexique est approprié « cours à temps partiel », « ne profitent pas » (on remarque seulement l'influence de l'anglais dans « examation », qui est une association entre « examen » et « examination ») et la prononciation est bonne.
- **Complexité** : la réponse est complexe : le témoin fait des nuances en utilisant une conjonction comme « même si », qui contribue à constituer un discours cohérent. Il apporte des précisions « parce que », « aussi » et des exemples quant à l'utilité des cours (trois précisions).
- **Fluidité** : la fluidité est bonne : les hésitations et les pauses marquent l'ajout d'une précision.

► Perspective structurelle (extrait B2°02)

- **Morphologie verbale** : on relève 18 formes conjuguées dans l'extrait surligné, dont 4 occurrences de « c'est » et 3 de « on doit ». Toutes ces formes sont correctement conjuguées au présent. Les structures modales (« devoir + infinitif », « vouloir + infinitif ») sont maîtrisées, ainsi que le futur proche « on va étudier ».

- Sémantique :

- parce que (important, quand (arriver (on, ici), très ((inquiet), langue), on)
- parce que (gratuit (cours), intégrer (moyen, immigrants))
- parce que (inquiet (on), [devoir payer] (on, loyer, examations))
- [ne pas profiter] (personnes, ça)
- parce que (remercier (je, Ministère), bonne (idée))

Toutes les structures prédicatives sont saturées et interactionnellement adéquates.

- **Syntaxe** : au niveau macro-syntaxique, la cohérence du discours est assurée par des pronoms personnels anaphoriques utilisés adéquatement et des précisions

introduites par « et aussi une chose ». Dans l'extrait « on doit dépenser dépense l'argent », on est face à une auto-correction injustifiée, ce qui peut signifier un manque d'assurance dans l'emploi de l'infinitif après le verbe « devoir », mais on remarque que le témoin a utilisé la même structure plus haut sans erreur. Il peut s'agir de connaissances en cours d'appropriation. On relève 7 occurrences de la conjonction de subordination « parce que » ce qui donne l'impression d'enchâssement infini et provoque des erreurs syntaxiques dans « avec les cours la façon parce qu'ils sont gratuits je pense que c'est un moyen... ». L'utilisation, même si elle est erronée de « plus que ça », montre l'aisance du témoins à l'oral car cette expression appartient au langage courant. Au niveau micro-syntaxique, on remarque une utilisation correcte des prépositions qui accompagnent aussi bien un nom qu'un verbe comme dans l'exemple « ne profitent pas **de** ça » ou « c'est un moyen **d'**intégrer ».

Perspective normative (extrait B2°02)

Cette réponse est conforme à la norme d'usage (avec, par exemple, l'alternance entre le pronom personnel « on » et « je » ou l'expression « plus que ça ») et à la norme grammaticale du français.

2.1.3 Analyse de l'extrait B2°03

I127 : résident d'accord et ma dernière question c'est est-ce que vous vous sentez intégrée ici dans la société ?

R127 : oui oui

I128 : pourquoi ?

R128 : pas... je pense qu'il manque encore... mais par exemple avec nos amis québécois / on peut s'intégrer / mais je pense que à cause de la langue / si on ne maîtrise pas le français je pense qu'on ne va pas s'intégrer très très très très bien / mais et je pense aussi que... pendant l'année qu'on a qu'on a vécu ici / et **c'est [correc] oui oui parce que je savais pas si je serais capable mais j'ai j'ai j'ai remarqué que c'est possible il y a quelque chose que par exemple pour moi particulièrement c'est très important je suis catholique la religion c'est' et vraiment j'ai une bonne église dans mon quartier et les personnes qui sont dans l'église aussi ils ont beaucoup d'activités et ils parlent avec nous et ils sont très accueillants (d'accord) aussi c'est très important pour l'intégration**

► Perspective énonciative (extrait B2°03)

- **Pertinence** : la réponse est pertinente. Le témoin donne les éléments qui expliquent son sentiment d'intégration « amis québécois », « la langue ».
- **Compréhensibilité** : le lexique est approprié et la prononciation est bonne. On relève la présence d'un québécisme phonologique dans la manière de prononcer « correct », en élidant le [t].
- **Complexité** : la réponse est complexe, le témoin donne des exemples « par exemple », « pour moi particulièrement » pour appuyer son opinion « je pense que » et sait nuancer ses propos « mais », « si ».
- **Fluidité** : la fluidité est bonne, bien que des pauses surviennent au milieu de l'exposé d'une idée. Ainsi, le témoin est, au moins au début, difficile à suivre, non à cause de lacunes linguistiques mais parce qu'il s'interrompt au milieu de l'exposé d'une idée ou en change.

► Perspective structurelle (extrait B2°03)

- **Morphologique verbale** : on relève 15 formes conjuguées dont 4 occurrences de « c'est ». Toutes ces formes sont correctement conjuguées au présent et à l'imparfait.
- **Sémantique** :
 - [parce que] ([ne pas savoir] (je), si (être capable (je))
 - remarque (je, [être possible])
 - avoir (je, bonne (église), dans (quartier))
 - avoir (ils, beaucoup (activités))
 - parler (ils, nous)
 - très (accueillants (ils))

Toutes les structures prédicatives sont saturées et les arguments sont adéquats.

- **Syntaxe** : après la locution verbale « être capable » on attend la préposition « de », en français de France mais c'est une expression courante en français québécois. Au niveau micro-syntaxique, l'énoncé est correct. Cependant, les idées exposées sont enchâssées et le témoin passe de l'une à l'autre « la religion c'est' ». Ainsi, au niveau macro-syntaxique, l'énoncé n'est pas tout à fait

correct : par exemple « il y a quelque chose que par exemple pour moi particulièrement c'est très important je suis catholique ».

► Perspective normative (extrait B2°03)

L'énoncé correspond à la norme grammaticale et à la norme d'usage du français, particulièrement du français au Québec, avec la présence du québécois phonologique [corec].

2.1.4 Bilan

Grilles des résultats du témoin B2°

Groupe	Extrait	Perspective énonciative (note de 1 à 3)					
B / Moyennement intégré		Axe 1 Pertinence	Axe 2 Compréhensibilité		Axe 3 Complexité	Axe 4 Fluidité	Moyenne
			Axe 2.1 Précision lexicale	Axe 2.2 Prononciation			
Témoin B2°	B2°01	3	3	2	3	3	2,8
	B2°02	3	3	3	3	3	3
	B2°03	3	3	3	3	2	2,8
Bilan B2°		3	3	2,7	3	2,7	2,8

Groupe	Extrait	Perspective structurelle				Perspective normative Axe normatif	Moyenne globale
B / Moyenne -ment Intégré		Axe 1 Morphologique	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxique au niveau discursif	Moyenne		
		Témoin B2°	B2°01	3	3	3	3
B2°02	3		3	3	3	3	3
B2°03	3		3	3	3	3	2,9
Bilan B2°		3	3	3	3	3	3

Perspective énonciative :

- **Pertinence** : les réponses formulées par le témoin sont toutes pertinentes. Il fait preuve d'une très bonne compétence de compréhension orale. Il tient pleinement son rôle d'interactant : il comprend les questions et sait comment y répondre.
- **Compréhensibilité** : les quelques problèmes de compréhensibilité que nous avons relevés ne sont pas dus aux lacunes linguistiques du témoin mais à sa relative difficulté à organiser ses idées. Etant donné que nous lui demandions de s'exprimer sur des sujets sur lesquels ils n'avaient pas l'habitude de réfléchir, l'exposé de ses idées est parfois confus. Pour rendre son propos plus explicite, le témoin donne des exemples. Il a le vocabulaire nécessaire pour exprimer ce qu'il souhaite et sa prononciation, malgré un accent prononcé, est bonne.
- **Complexité** : le témoin donne des réponses complexes et ne semble pas être bloqué ou freiné par des lacunes linguistiques. Le témoin a envie de nous faire partager son opinion et a les capacités linguistiques pour y parvenir. Le témoin est capable de formuler une opinion nuancée en prenant plusieurs exemples, ce qui révèle la composante pragmatique de sa compétence de communication.
- **Fluidité** : le discours est fluide, les tours de parole s'enchaînent sans hésitation. Le débit correspond à celui d'un locuteur ayant une très bonne compétence linguistique.

Perspective structurelle :

- **Morphologie verbale** : le témoin n'a pas de difficulté à utiliser le présent avec les différentes personnes (je, on, ils, etc). En revanche, l'utilisation du passé composé est moins bien maîtrisée même si le témoin semble savoir le former (stratégie d'évitement en R55 et hésitations en R128).
- **Sémantique** : les structures prédicatives sont toutes saturées : la complétude énonciative est atteinte soit, grâce à des éléments verbaux, soit grâce au contexte. Cela explique, en partie, pourquoi les réponses sont compréhensibles.
- **Syntaxe** : on note quelques erreurs micro-syntaxiques minimales. Comme nous l'avons mentionné dans l'axe « compréhensibilité », le niveau macro-syntaxique pose plus de problème que la micro-syntaxe (R91). Le témoin veut être précis et donne beaucoup d'éléments qui n'entrent pas tous dans des structures syntaxiques correctes.

Perspective normative :

D'une manière générale, les énoncés étudiés correspondent à la norme grammaticale et à la norme d'usage du français. Le témoin montre une autonomie linguistique importante. On remarque, à plusieurs reprises des écarts, aussi bien syntaxique (la double négation), phonétique (« [correc] ») et lexical (« je serais capable »), par rapport à la norme du français standard mais qui correspondent à la norme d'usage au Québec. Cela montre que le témoin a une bonne compétence linguistique et de communication en français et qu'il a des contacts avec des membres de la société francophone québécoise (il a de nombreux contacts avec les membres québécois de sa communauté religieuse).

2.2 Exemple de maîtrise « moyenne » du français

Ces trois extraits proviennent de l'entretien effectué avec le témoin E1-. Après procéder à leur analyse, nous dresserons, dans un bilan argumenté, ce qui caractérise un locuteur dont le niveau de maîtrise du français est moyen (note entre 1,7 et 2,3).

2.2.1 Analyse de l'extrait E1-01

I66 : D'accord alors maintenant si on parle du Québec en général est-ce que vous pensez qu'un immigrant quand il arrive ici au Québec est-ce qu'il doit absolument parler français apprendre le français ?

R66 : heu... je pense que oui / que il doit parle le français

I67 : est-ce que vous pensez que c'est possible de de tout faire en anglais ?

R67 : / mais ça dépend le la [économité] de la personne (d'accord)/ ça dépend

I68 : c'est-à-dire ?

R68 : **c'est-à-dire que exemple si c'est une homme seul / peut-être il y a beaucoup de [temp] / si c'est une femme jeune c'est la même chose / si c'est une homme vieux ou une femme vieux... ce n'est pas la même chance / ça dépend**

► Perspective énonciative (extrait E1-01)

- **Pertinence** : la réponse n'est que très peu compréhensible, il est difficile d'évaluer sa pertinence : aucun élément ne nous permet de faire le lien avec la question.

- **Compréhensibilité** : Précision lexicale : la création d'un mot « éconimité » dont le sens n'est pas transparent et le faible niveau de compréhensibilité des précisions données « si c'est une femme jeune c'est la même chose » à la suite de notre demande font que cette réponse reste incompréhensible au niveau sémantique mais compréhensible dans la forme, étant donné que la prononciation est plutôt bonne.
- **Complexité** : on relève de nombreuses répétitions d'un même schéma syntaxique « si c'est un homme/une femme » (3 occurrences), « ça dépend » (idem), cette réponse est ainsi constituée dans son ensemble de boucles discursives qui n'apportent pas d'explications probantes pour expliciter le terme « éconimité ». En tenant compte des différentes relances et demandes de précisions, cette réponse est classée comme moyennement complexe.
- **Fluidité** : l'échange se déroule relativement rapidement.

► Perspective structurelle (extrait E1-01)

- **Morphologie verbale** : on relève 8 formes conjuguées dont 6 occurrences « c'est », 1 de « il y a » et 1 de « ça dépend ». Il n'y a pas d'erreurs de conjugaison : toutes ces formes verbales sont accordées correctement en temps et en nombre avec un sujet. Mais cela ne permet pas de déterminer la réelle compétence grammaticale du témoin étant donné qu'il n'utilise, dans cet exemple, que des locutions figées (qu'il répète) et des tournures simples.
- **Sémantique** :
 - exemple (si (homme (seul)), peut-être (avoir (il, y, beaucoup ([temp])))
 - si ((femme (jeune)), (même (chose)))
 - si (homme (vieux), femme (vieux)), ne pas être (même (chance))

On remarque, d'un point de vue sémantique, que la phrase « peut-être il y a beaucoup de temps » est incorrecte car il y a un argument en trop (y). Les autres structures syntaxiques sont saturées, le nombre d'arguments est adéquat mais les arguments ne sont pas appropriés : la réponse n'est pas compréhensible.

- **Syntaxe** : les phrases qui constituent cet énoncé sont simples et sans erreur syntaxique importante.

► Perspective normative (extrait E1-01)

Cet énoncé correspond plutôt à la norme grammaticale mais sur le plan de la norme d'usage, il est inacceptable.

2.2.2 Analyse de l'extrait E1-02

I88 : D'accord ok heu heu / est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi les cours sont utiles pour vous ? qu'est-ce que vous avez appris ici que vous pouvez utiliser dans la rue ?
R88 : ici pour moi c'est mieux parce que le /professor/ il parle un peu lentement / il [expliqué] bien tous les choses // et ici il y a des... heu des connaître pour la mathématique pour la [silave] que dans l'autre cours je n'ai pas vu (d'accord ok)/ **c'est difficile d'expliquer et quand le professeur dit qu'est-ce que il doit dire pour une verbe / qu'est-ce qu'il va quitter qu'est-ce qu'il va ajouter /c'est difficile de dire tout / mais je peux heu je pense que je peux parler plus en même sens XX passé composé** (d'accord)/ je sais pas

► Perspective énonciative (extrait E1-02)

- **Pertinence** : il semble que le début de la réponse soit un contre-sens. Le témoin compare les cours qu'il a suivis dans une autre école avec les cours actuels. En revanche, le reste de la réponse correspondrait plus ou moins à la question, malgré le manque de cohérence du discours. Il est cependant difficile de dire si le témoin a bien compris la question étant donné que sa réponse est moyennement compréhensible. La réponse est donc classée comme moyennement pertinente.
- **Compréhensibilité** : la réponse est classée, selon nos critères, comme moyennement compréhensible. Le vocabulaire utilisé est approximatif (quel est le sens de « quitter » ?) et la prononciation est hésitante. L'accent hispanophone du témoin provoque des ambiguïtés. Le témoin semble créer des mots pour pallier un manque de vocabulaire, ce qui rend parfois le discours inintelligible « pour la XX que dans l'autre cours ».
- **Complexité** : la réponse est complexe : le témoin essaie d'expliquer son point de vue « pour moi » en s'appuyant sur des exemples « et ici », « mais ».
- **Fluidité** : la fluidité est moyenne : le témoin s'applique, cherche à s'exprimer le mieux possible.

► Perspective structurelle (extrait E1-02)

- **Morphologie verbale** : on relève 11 formes conjuguées dont 5 occurrences de « est ». Ces verbes sont correctement conjugués mais ne peuvent renseigner efficacement sur la réelle compétence linguistique du témoin.
- **Sémantique** :
 - être difficile (expliquer)
 - quand (dire (professeur, qu'est-ce que ([devoir dire] (il (pour (verbe))))))
 - qu'est-ce que (aller quitter (il))
 - qu'est-ce que (aller ajouter (il))
 - difficile (tout (dire))
 - penser (je ([pouvoir parler], plus, sens, passé composé))

Cette réponse est difficilement compréhensible car les arguments ne sont pas tous appropriés. Par exemple, l'argument (il) ne fait pas référence à un sujet précis (« quand le professeur dit qu'est-ce que il doit dire pour une verbe »). On peut ici penser que le pronom personnel « il » fait référence au professeur. Néanmoins, dans le même type de structure « qu'est-ce qu'il va quitte qu'est-ce qu'il va ajouter », on se rend compte qu'il ne s'agit pas forcément du référent (professeur), mais que (il) fait référence à un sujet général, indéfini.

- **Syntaxe** : tout comme dans l'axe morphologique, on retrouve de nombreuses répétitions de locutions « c'est difficile de + infinitif » (2 occurrences), « qu'est-ce qu'il/que il va + infinitif » (2 occurrences). Cette construction syntaxique est incorrecte. Le dernier segment « je pense que je peux parler plus en même sens XX passé composé » a une structure syntaxique incorrecte. En revanche, on remarque que la formule « je pense que » est acquise.

► Perspective normative (extrait E1-02)

Cet énoncé ne correspond, ni à la norme grammaticale, ni à la norme d'usage.

2.2.3 Analyse de l'extrait E1-03

I118 : d'accord oui oui bien sûr et toi est-ce que tu as l'impression d'être intégrée ?

R118 : // non

I119 : pourquoi ?

R120 : la la la...la comment est-ce que tu as dit ?

I121 : intégré l'intégration

R121 : **l'intégration /heu/ avant j'ai reçu un lettre que dit dans la lettre que dit que je dois aller à... quelque à à une place et/ pour écouter et pour savoir pour la intégration / mais je ne suis pas allée à cette place j'ai manqué//** et mais c'est bon c'est bon heu [intégré] pour connaître des personnes bon /// pour savoir qu'est-ce que les personnes pensent

► Perspective énonciative (extrait E1-03)

- **Pertinence** : le témoin se fait comprendre et montre qu'il comprend les questions sauf quand il ne connaît pas un terme précis. Le témoin semble comprendre le sens de « intégration » mais n'est pas capable de l'utiliser dans sa production (R120). La réponse est moyennement pertinente : le lien entre l'objet de la question et le contenu de la réponse n'est pas évident. Ainsi, il semble que, pour le témoin, l'intégration tient au fait d'aller à des réunions et d'être informé.
- **Compréhensibilité** : la réponse donnée est compréhensible malgré l'accent du témoin car il reprend des éléments de la question. Le lexique utilisé est approximatif « quelque à à une place », « savoir pour la intégration » : on ne comprend pas précisément ce que le témoin a voulu expliquer.
- **Complexité** : la réponse est moyennement complexe, le témoin explique rapidement pourquoi il ne se sent pas intégré « j'ai manqué », « connaître des personnes ».
- **Fluidité** : les réponses sont un peu hésitantes et le débit est lent, mais n'est pas un obstacle à la communication. Dans le segment « et mais c'est bon c'est bon heu intégré pour connaître des personnes bon /// pour savoir qu'est-ce que les personnes pensent », la très longue pause serait prise comme la fin d'un tour de parole pour un interlocuteur ordinaire. Dans le contexte particulier d'interaction qu'est celui de l'entretien, nous avons attendu pour que la personne réfléchisse et donne plus d'informations.

► Perspective structurelle (extrait E1-03)

- **Morphologie verbale** : on compte 10 formes conjuguées dont 2 occurrences de « dit » et 2 occurrences de « c'est ». Les verbes sont correctement conjugués. La construction du passé composé, du moins à la 1^{ère} personne du singulier, semble acquise
- **Sémantique** :
 - avant (avoir reçu (je, (dire (lettre, ((devoir (aller) (quelque (place)), je))))
 - mais (ne pas être aller (je, place))
 - avoir manqué (je)
 - bon (intégré, pour (connaître (personne), savoir (qu'est-ce que (penser (personnes))))))

Le prédicat « manquer » dans ce contexte appelle deux arguments. Ainsi, il manque des arguments ou ils ne sont pas appropriés dans le 1^{er} ou dans le dernier segment : l'énoncé est sémantiquement moyennement correct.

- **Syntaxe** : cet énoncé est classé comme adéquat au plan discursif mais n'est pas correct sur le plan grammatical : la répétition de « la lettre » dans le 1^{er} segment qui a des positions syntaxiques différentes fait que le segment tout entier n'est pas correct et l'emploi du pronom relatif « que » est erroné. Le segment « c'est bon intégré pour... connaître des personnes bon » est incorrect, il manque des éléments syntaxiques. Néanmoins, la préposition « à » accompagnant « aller » est adéquate, tout comme les constructions « pour + infinitif » et « devoir + infinitif ». Ainsi, au niveau micro-syntaxique (syntaxe verbale), l'énoncé est correct mais il ne l'est pas au niveau macro-syntaxique.

► Perspective normative (extrait E1-03)

Malgré la relative aisance du témoin et sa compétence de compréhension, l'énoncé ne correspond pas à la norme d'usage, ni à la norme grammaticale.

2.2.4 Bilan

Grilles des résultats du témoin E1-

Groupe	Extrait	Perspective énonciative (note de 1 à 3)					Moyenne
		Axe 1 Pertinence	Axe 2 Compréhensibilité		Axe 3 Complexité	Axe 4 Fluidité	
Axe 2.1 Précision lexicale	Axe 2.2 Prononciation						
Témoin E1-	E1-01	1	1	2	2	1	1,4
	E1-02	2	2	2	3	2	2,2
	E1-03	2	2	2	2	2	2
Bilan E1-		1,7	1,7	2	2,3	1,7	1,9

Groupe	Extrait	Perspective structurelle				Perspective normative Axe normatif	Moyenne globale
		Axe 1 Morpho- logique	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxique au niveau discursif	Moyenne		
Témoin E1-	E1-01	3	2	3	2,7	1	1,7
	E1-02	2	2	2	2	1	1,7
	E1-03	2	2	2	2	2	2
Bilan E1-		2,3	2	2,3	2,2	1,3	1,8

Perspective énonciative :

- **Compréhensibilité** : le témoin atteint le 2^{ème} niveau d'élaboration du discours : il est capable de former des réponses nuancées et de chercher à être le plus précis possible, il n'hésite pas à prendre des risques pour que l'on comprenne ce qu'il veut dire. Le vocabulaire qu'il utilise est parfois approximatif : soit il invente des mots, qui existent peut-être dans sa langue première et qu'il francise (« éconimité » en E1-01), ou il donne un sens précis à un verbe qui peut s'utiliser dans de nombreux contextes (« quitter » en E1-02,). Dans l'ensemble, le témoin a les ressources lexicales pour se faire comprendre, mais cela relève plutôt de la communication de survie. Le témoin n'est pas toujours capable de donner des éclaircissements sur ce qu'il vient de dire (E1-01). L'accent hispanophone marqué rend les réponses parfois difficilement compréhensibles ou ambiguës (en E1-01 et E1-03).

- **Pertinence et Complexité** : le témoin a une bonne compétence de compréhension : il sait ce que l'on attend de lui et ainsi formule une réponse qui montre qu'il a compris le sujet de la question, avec plus ou moins de justesse (E1-03). Le fait que les réponses ne soient pas toujours pertinentes est peut-être dû au manque de ressources langagières pour formuler une réponse précise et complexe. Le témoin n'hésite pas à formuler des réponses plutôt complexes. Il n'est pas bloqué par le fait qu'il a conscience que ses ressources langagières sont limitées mais tente d'exprimer ce qu'il ressent (E1-02).
- **Fluidité** : le débit est assez acceptable pour ne pas empêcher la communication en situation sociale. Les pauses peuvent être prises pour des temps de réflexion. Nous sommes dans une situation d'interview, le témoin n'a peut-être pas l'habitude de réfléchir à ces questions, ni de mobiliser le vocabulaire pour y répondre.

Perspective structurelle :

- **Morphologie verbale** : les temps utilisés sont le passé composé et le présent que le témoin forme et utilise sans hésitation. Le témoin semble être à l'aise avec la conjugaison : les formes semblent être automatisées.
- **Sémantique** : nous avons parfois de la difficulté à comprendre ce que le témoin veut dire à cause de la non-complétude sémantique des structures prédicatives. Même si le contexte nous donne les éléments pour saisir le sens de l'énoncé, ces éléments sont trop éloignés pour que la réponse soit compréhensible sans effort. L'interlocuteur doit faire la démarche de rechercher dans le cotexte ce dont le témoin parle.
- **Syntaxe** : le témoin a une bonne compétence syntaxique pour formuler des phrases simples. La construction macro-syntaxique pose plus de problème de compréhension (R88 en E1-03) alors que le niveau micro-syntaxique est correct (E1-03). On peut conclure que le témoin s'est approprié des constructions syntaxiques simples qu'il réutilise fréquemment car ses connaissances linguistiques sont réduites.

Perspective normative :

Si les réponses sont compréhensibles et adéquates au niveau discursif (le témoin nous comprend et nous comprenons la plupart du temps ce qu'il veut dire), ces énoncés ne correspondent, ni à la norme grammaticale, compte tenu des nombreuses erreurs syntaxiques, ni à la norme d'usage étant donné la prononciation parfois approximative du témoin et du relatif manque de fluidité. Cependant, nous remarquons, en E1-03, la présence d'un anglicisme, très souvent utilisé au Québec « une place » pour dire « un endroit », ce qui semble indiquer que le témoin a utilisé le français dans d'autres contextes que celui des cours et qu'il a été en contact avec le français québécois.

2.3 Exemple de maîtrise « faible » du français

Ces trois extraits proviennent de l'entretien effectué avec le témoin B1+. Après procéder à leur analyse, nous dresserons, dans un bilan argumenté, ce qui caractérise un locuteur dont le niveau de maîtrise du français est faible (note inférieure à 1,7).

2.3.1 Analyse de l'extrait B1+01

I74 : d'accord si on parle du Québec en général est-ce que vous vous pensez qu'un immigrant quand il arrive ici il doit apprendre le français ?

R74 : hum... pas compris

I75 : est-ce que vous vous pensez que quand un immigrant une personne étrangère arrive au Québec il doit apprendre le français ?

R 75: // hum... quand immigrant

I76 : oui

R76 : quand immigrant

I77 : oui // est-ce que vous pensez que c'est important de savoir le français ici au Québec ?

R77 : // oui

I78 : oui // est-ce que vous pensez que l'on peut vivre uniquement en anglais au Québec ?

R78 : /// en français uniquement comme en anglais

I79 : alors vous dites « c'est très important de savoir parler français » oui ?

R79 : oui

I80 : est-ce que vous pensez qu'on peut vivre seulement en anglais / ici à Montréal ?

R80 : hum... mais moi je ne je ne pense pas / parce que pour moi je pense comme ça

► **Perspective énonciative (extrait B1+01)**

- **Pertinence** : les connaissances linguistiques du témoin ne lui permettent pas de formuler une réponse précise et nous empêchent de donner un jugement ferme sur la pertinence de la réponse, étant donné qu'en R79 le témoin formule deux opinions contradictoires. L'information contenue dans l'énoncé sélectionné n'est pas fiable car elle est trop ténue pour rendre compte d'une idée précise. En I79, nous avons eu besoin de poser une question en reprenant à la voix directe le discours du témoin pour tenter d'obtenir une confirmation. Les différentes étapes de l'échange montrent que le témoin n'est pas sûr d'avoir compris et qu'il répète des éléments des questions que nous lui posons, sans forcément en comprendre le sens.
- **Compréhensible** : même si la prononciation est plutôt bonne, les éléments lexicaux employés, en nombre insuffisant, sont trop imprécis pour permettre de saisir le sens global de l'énoncé. Compte tenu de la séquence de négociation du sens en amont, on ne peut s'assurer que le témoin a compris la question et nous ne pouvons pas comprendre le sens de sa réponse.
- **Complexité** : la réponse est simple : la réponse du témoin consiste à reprendre presque exclusivement des éléments lexicaux de nos questions et d'y introduire des réponses automatisées en R80 « je ne pense pas ».
- **Fluidité** : l'échange est marqué par de très nombreuses pauses et hésitations, ce qui demande à l'auditeur d'être très attentif. Nous avons dû insister beaucoup pour avoir une réponse à la question que nous avons posée. Nous sommes obligée de reformuler 5 fois la question initiale, en essayant de trouver la manière d'être le plus explicite possible.

► **Perspective structurelle (extrait B1+01)**

- **Morphologie verbale** : on relève deux même formes conjuguées qui sont des occurrences de « je pense ». Même si cette forme est correcte, elle ne nous donne pas des renseignements précis sur la compétence du témoin à maîtriser la conjugaison.

- **Sémantique :**

- ne pas (penser (je))

Même si (penser) accepte plus fréquemment deux arguments (qui pense ? à quoi ?), dans ce contexte (penser) peut n'accepter qu'un argument. Dans ce cas, la complétude sémantique est apportée par le contexte.

- penser (je, comme ça)

Le référent de « ça » n'est pas explicite et nous ne savons pas à quoi cela renvoie, ce qui rend la réponse incompréhensible.

Donc tous les arguments de ces structures sémantiques sont présents mais ne sont pas adéquats.

- **Syntaxe :** étant donné que l'énoncé est simple, la syntaxe ne présente pas d'erreurs, excepté le choix de la préposition « pour » dans « pour moi » car le syntagme verbal « je pense comme ça » n'accepte pas comme antécédent « pour moi », mais « moi, je pense comme ça ». Cependant, au niveau discursif, cet énoncé est adéquat.

► **Perspective normative (extrait B1+01)**

Cet énoncé ne correspond, ni à la norme grammaticale, ni à la norme d'usage car le discours du témoin est incompréhensible. La production du témoin ne correspond pas non plus à la norme pragmatique qui correspond au niveau 1 d'élaboration du discours (comprendre et se faire comprendre).

2.3.2 Analyse de l'extrait B1+02

I115 : d'accord ok et puis est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi les cours sont utiles ici ?

R115 : ici ?

I116 : oui

R116 : // parce que... CEGEP près mon // ma maison et / je ne sais pas où où y a / je ne sais pas

► Perception énonciative (extrait B1+02)

- **Pertinence** : d'après R116, on suppose que le témoin pense que la question porte sur la localisation géographique de l'institution d'enseignement. Ainsi, la réponse est non-pertinente car totalement en dehors du contexte et ce, malgré la demande de précision en R115 (« ici ») qui ne portait pas sur le thème principal de la question, qui aurait été « utile ».
- **Compréhensibilité** : le vocabulaire utilisé est inapproprié et il manque des éléments lexicaux pour rendre la réponse compréhensible (« je ne sais où où y a »). La prononciation est plutôt bonne. On comprend que le témoin suit les cours au CEGEP parce que cela est près de la maison. On peut formuler l'hypothèse qu'il essaie de nous expliquer qu'il ne sait pas où il pourrait suivre d'autres cours. Grâce au contexte et à des efforts de compréhension, on peut émettre des hypothèses sur ce que le témoin veut dire.
- **Complexité** : c'est une réponse simple où le témoin justifie sa réponse avec un élément explicatif « parce que... ».
- **Fluidité** : le témoin fait une longue pause avant de répondre. La réponse est caractérisée par son manque de fluidité, avec de nombreuses pauses et hésitations.

► Perspective structurelle (extrait B1+02)

- **Morphologie verbale** : on relève 2 occurrences de la forme « je ne sais pas » et une structure présentative «il y a » correctement conjuguées.
- **Sémantique** :
 - près (CEGEP, maison)
 - [ne pas savoir] (je, avoir (où, y))
 - [ne pas savoir] (je)

Il manque des arguments dans tous les segments pour que les structures soient saturées et sémantiquement correctes, ce qui entraîne d'importantes difficultés de compréhension.

- **Syntaxe** : on remarque que le témoin prononce « je ne sais pas » sans élision du « ne » comme c'est souvent le cas à l'oral mais qu'il contracte « ya ». Le 1^{er}

segment « CEGEP près mon // ma maison » est un segment nominal où il manque un verbe. C'est une suite d'éléments qui ne répond pas aux règles syntaxiques du français. Mais les éléments de la réponse sont dans un ordre plus ou moins adéquat, néanmoins cet énoncé n'est pas correct au niveau macro-syntaxique (de l'énoncé). Au niveau micro-syntaxique, les segments « je ne sais pas où où y a », « je ne sais pas » sont corrects.

► **Perspective normative (extrait B1+02)**

Cet énoncé ne répond, ni à la norme d'usage, ni à la norme grammaticale.

2.3.3 Analyse de l'extrait B1+03

I149 : oui c'est les enfants d'accord ça va mieux quand on est plus petit ! **et enfin est-ce que vous vous vous sentez intégré ? dans la société ?**

R149 : hum à mon avis / très bien

I150 : très bien ? pourquoi ?

R150 : parce que quand quand en Russie // quand /// nous avons nous avons lit beaucoup information avant / pour le Canada //et /// pour moi nous je n'ai pas nous situation comme surprise pour moi

► **Perspective énonciative (extrait B1+03)**

- **Pertinence** : la réponse est pertinente : le témoin justifie sa réponse en donnant des explications ce qui permet de déduire qu'il a compris la question. Il se sent intégré car, dans son pays d'origine, il s'était documenté sur le Canada et donc, on peut imaginer que cela a facilité la compréhension de la société nouvelle et atténué le choc culturel.
- **Compréhensibilité** : l'énoncé est compréhensible : la prononciation est bonne et le lexique employé est plutôt adéquat « Canada », « situation », « informations » même s'il n'est pas précis.
- **Complexité** : la réponse est moyennement complexe car même si elle est argumentée, c'est uniquement après la demande de précision de l'intervieweur.
- **Fluidité** : la réponse est ponctuée de très nombreuses hésitations et de très longues pauses qui pourraient marquer la fin d'un tour de parole.

► **Perspective structurelle (extrait B1+03)**

- **Morphologie verbale** : le témoin veut inscrire son discours dans le passé mais les deux tentatives de construction du passé composé sont erronées « nous avons lit » et « je n'ai pas ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que le témoin ne s'est pas approprié le participe passé du verbe irrégulier « lire », « lit » pour « lu ». La construction du passé composé peut avoir été comprise sans que le témoin ne puisse la mettre en pratique. La forme « j'ai » est une tentative de construction du passé composé mais le témoin n'a pas trouvé le verbe adéquat pour poursuivre sa phrase car nous constatons qu'il finit sa phrase sans verbe.
- **Sémantique** :
 - avant (lire (nous, beaucoup (information (Canada))))La structure prédicative suivante est saturée.
 - Dans la proposition «je n'ai pas nous situation comme surprise pour moi», même si le nombre d'arguments est adéquat [ne pas avoir] (je, situation, surprise), la structure n'est pas adéquate sémantiquement et la complétude énonciative est assurée par le contexte.
- **Syntaxe** : la structure syntaxique est incorrecte, surtout au niveau micro-syntaxique car il manque de nombreux éléments (principalement des verbes, et des prépositions)

► **Perspective normative (extrait B1+03)**

Cet énoncé est si éloigné de la norme grammaticale qu'il ne correspond qu'à la seule interlangue du témoin.

2.3.4 Bilan

Grilles des résultats du témoin B1+

Groupe	Extrait	Perspective énonciative (note de 1 à 3)					
B / Intégré		Axe 1 Pertinence	Axe 2 Compréhensibilité		Axe 3 Complexité	Axe 4 Fluidité	Moyenne
			Axe 2.1 Précision lexicale	Axe 2.2 Prononciation			
Témoin B1+	B1+01	1	1	2	1	1	1,2
	B1+02	1	1	2	1	1	1,2
	B1+03	3	2	3	2	1	2,2
Bilan B1+		1,7	1,3	2,3	1,3	1	1,5

Groupe	Extrait	Perspective structurelle				Perspective normative Axe normatif	Moyenne globale
B / Intégré		Axe 1 Morpho- logique	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxique au niveau discursif	Moyenne		
Témoin B1+	B1+01	3	3	2	2,7	1	1,6
	B1+02	3	1	2	2	1	1,4
	B1+03	1	2	1	1	1	1,4
Bilan B1+		2,3	2	1,7	1,9	1	1,5

Perspective énonciative :

D'une manière générale, on se rend compte que les réponses du témoin deviennent, au niveau énonciatif, plus adéquates au fur et à mesure de l'entretien. Cela est peut-être dû au fait que le témoin se sent de plus en plus à l'aise. L'insécurité linguistique du témoin en français et la situation formelle qu'est l'interview sont des facteurs qui peuvent accroître les problèmes de compréhension et de formulation.

- **Pertinence** : alors que nous veillons à parler lentement, les connaissances linguistiques du témoin ne lui permettent pas de comprendre le sens des questions (sauf en R149), ni de signaler sur quel élément portent ses difficultés (R74). Il ne réussit pas à isoler le thème principal de la question (R115), ainsi ses demandes de clarifications ou ses réponses ne sont pas pertinentes.
- **Compréhensibilité** : malgré le contexte et nos efforts de compréhension, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur ce que le témoin veut dire, sans en être sûr.

- **Complexité** : les réponses formulées sont simples et sont constituées, la plupart du temps d'éléments de la question. Le fait de reprendre des éléments de la question permet au témoin de ne pas rompre le lien phatique entre lui et nous et de tenter de préserver au maximum sa face. Il montre qu'il essaie de tenir son rôle dans l'échange mais le peu de ressources linguistiques dont il dispose ne le lui permet pas. Le manque de ressources linguistiques l'empêche de comprendre les questions et il a de la difficulté à formuler des réponses précises (répétition de termes généraux).
- **Fluidité** : le manque de fluidité qui caractérise tous les échanges fait que peu d'interlocuteurs poursuivraient l'interaction. Les pauses et les hésitations avant chaque réponse (R74, R75, R78, R80, R116, R149) confirment que le témoin a une compétence de compréhension plutôt faible. Il lui faut du temps pour comprendre la question et pour formuler sa réponse.

Perspective structurelle :

- **Morphologie verbale** : dans les premiers énoncés, la simplicité des réponses formulées ne nous permet pas d'apprécier la compétence linguistique du témoin concernant la morphologie verbale. En revanche, quand le témoin produit une réponse plus complexe (R150), nous voyons que sa compétence en conjugaison est très faible, ce qui expliquerait aussi la faible présence de formes conjuguées dans les énoncés analysés. Les répétitions de « je ne sais pas » (R116), « je pense », « je ne pense pas » (R80) peuvent être des structures automatisées dont le témoin se sert en cas de difficulté à répondre à une question. On voit que le témoin sait manipuler des structures automatisées à la 1^{ère} personne du singulier mais ses connaissances linguistiques sont trop faibles pour utiliser correctement le passé composé et les autres personnes (R150). On peut remarquer que la plupart du temps (R150) les très longues pauses interviennent lorsque le témoin cherche un verbe et qu'il utilise finalement la stratégie de l'abandon pour le remplacer avec des substantifs et des adverbes.
- **Sémantique** : dans la plupart des cas, les structures prédicatives ne sont pas saturées. Il manque des arguments et le contexte n'est pas assez riche pour permettre la complétude énonciative, ce qui entraîne l'incompréhensibilité de la réponse.

- **Syntaxe** : d'une manière globale, la compétence en syntaxe du témoin est très faible. La macro-syntaxe est meilleure (les éléments linguistiques sont plutôt à une place correcte dans les énoncés) que la micro-syntaxique. Néanmoins ces deux niveaux restent en dehors de la norme grammaticale.

Perspective normative : Le discours du témoin est largement composé de formules automatisées ou d'éléments des questions posées. Ces stratégies de compensation lui permettent de combler les silences (ils ont donc une fonction phatique) et de gagner du temps pour réfléchir et formuler sa réponse. Le témoin ne s'inscrit pas dans la définition que nous avons donnée de l'autonomie linguistique. Concernant la fluidité du discours, les longues pauses montrent que le témoin prend le temps de réfléchir plutôt que de tâtonner (ce qui entraînerait des hésitations). Cette stratégie permet parfois de formuler des énoncés corrects mais cela rompt le rythme de la conversation. Ces connaissances linguistiques ne sont pas encore assez assurées pour tenir son rôle dans l'interaction. Les nombreuses erreurs et des lacunes linguistiques l'excluent de la norme grammaticale et de la norme d'usage. Le discours analysé ne correspond à aucune norme, exceptée celle de l'interlangue du témoin, ce qui fait que nous ne pouvons comprendre les réponses qu'il formule.

2.4 Résultats globaux de l'analyse de la compétence linguistique

Le tableau 19 présente tous les résultats de l'analyse linguistique. Voici les résultats que nous tirons de cette analyse. Nous les mettrons en perspective avec la problématique de notre recherche, en essayant de déterminer le lien entre compétence linguistique et sentiment d'intégration.

On pose que les témoins sont intégrés linguistiquement lorsqu'ils ont une compétence élevée.

Quelles sont les composantes qui sont absentes de la compétence linguistique et de communication des témoins ?

2.4.1 Selon la perspective énonciative

Tableau 20 Résultats selon la perspective énonciative

Témoins	Axe 1 Pertinence	Axe 2.1 Précision lexicale	Axe 2.2 Prononciation	Axe 3 Complexité	Axe 4 Fluidité	Moyenne
A1+	3	3	2	2	3	2,6
A2+	3	3	3	3	3	3,0
A1°	2,7	2,7	3	2	3	2,7
A2°	3	3	2	2,7	2	2,5
A1-	3	2,7	3	2,7	3	2,9
A2-	3	2,7	3	2,7	3	2,9
B1+	1,7	1,3	2,3	1,3	1	1,5
B2+	2	2,7	2,7	2,3	3	2,5
B1°	3	3	3	2,7	3	2,9
B2°	3	3	2,7	3	2,7	2,9
B1-	3	2,3	2	2	1	2,1
B2-	2,7	2,3	2	1,7	2,7	2,3
C1+	3	1,7	2,3	1,7	2,7	2,3
C2+	2,3	2	2,3	1,3	2	2,0
C1°	2,3	1,7	1,7	2	2	1,9
C2°	3	3	3	2	3	2,8
C1-	2	1,7	2	1,7	2	1,9
C2-	1,7	1,7	2	1	2,7	1,8
D1+	3	2,3	2,7	2	3	2,6
D2+	3	3	3	2,7	3	2,9
D1°	2,7	2	3	2,3	3	2,6
D2°	3	2,3	3	1,3	3	2,5
D1-	3	2,3	3	2,3	2	2,5
D2-	3	3	3	3	3	3,0
E1+	2,3	1,7	2	1	2,3	1,9
E2+	3	1,7	3	1,7	3	2,5
E1°	2,7	2,3	3	2,7	3	2,7
E2°	1,7	1,3	1,7	1,7	1,3	1,5
E1-	1,7	1,7	2	2,3	1,7	1,9
E2-	2,7	2,3	2,3	1	3	2,3

- Les axes énonciatifs ayant les évaluations les plus élevées :
 - o La pertinence : c'est la composante où les témoins ont les résultats les plus élevés. 21 témoins (sur 30) ont une évaluation élevée et 9, une évaluation moyenne. Aucun témoin n'a une note faible dans cet axe. Ainsi, tous les

témoins ont une compétence en compréhension orale qui leur permet de comprendre les questions posées et, dépendamment de leur compétence linguistique, d'y répondre plus ou moins adéquatement.

- La prononciation : dans des proportions moins importantes, aucun témoin n'a une compétence faible en prononciation. Ce résultat s'explique, en partie, par le fait que l'entretien n'aurait pu avoir lieu si les réponses étaient entièrement incompréhensibles. 16 témoins ont une évaluation élevée et 14 une évaluation moyenne.
 - La fluidité ne semble pas poser d'importants problèmes aux témoins. Ainsi, 20 témoins ont une compétence élevée et 7 ont une élocution hésitante (seuls 3 témoins produisent un discours de manière laborieuse).
- Les axes énonciatifs ayant les évaluations les plus faibles :
- La précision lexicale : 18 témoins (sur 30) ont une compétence moyenne ou faible dans cette sous-composante de la « compréhension » des réponses. C'est une composante qui est en construction constante, qui s'améliorera grâce aux contacts répétés avec les membres de la communauté linguistique d'installation dans des situations d'interaction variées.
 - La complexité : 21 témoins ont une évaluation moyenne ou faible en complexité argumentative. La simplicité des réponses peut s'expliquer par la faiblesse du stock lexical de leur répertoire linguistique (précision lexicale). En effet, 11 de ces témoins ont, à la fois, une évaluation faible dans l'axe « précision lexicale » et « complexité ». On peut également penser que, dans les situations d'interviews, ces derniers prennent garde à la correction grammaticale de leurs productions et répondent donc à un principe d'économie (moins leur réponse est complexe, moins ils risquent de faire des fautes).

Les témoins ont des compétences plus importantes en compréhension orale qu'en expression orale.

On peut s'étonner des résultats élevés concernant la pertinence des réponses (qui renseigne sur la compréhension de la question) car nous avons vu dans l'analyse du discours qu'une grande majorité des témoins (36,4 %, tableau 15, item 15.8) mentionne des

lacunes importantes en compréhension orale. Ces lacunes auto-estimées en compréhension orale du français québécois renforcent les représentations négatives de cette variété face à leur relative facilité à comprendre le français hexagonal. Les témoins ont rencontré moins de difficultés à comprendre la variété de français que nous parlons (français hexagonal) au niveau phonologique. Ce résultat confirme ce que nous avons mis en avant dans l'analyse du discours : la langue d'enseignement dans les cours de francisation est la variété standard du français hexagonal et non le standard québécois, ce qui explique que la compétence en compréhension orale soit plus importante quand les témoins sont confrontés au français hexagonal plutôt qu'au français québécois.

Le manque de précision lexicale dans le discours des témoins et leur faible capacité à fournir un discours étayé et argumenté confirment nos résultats dans l'analyse thématique concernant les occasions de pratiquer le français et d'enrichir ainsi leur stock lexical en situation non didactique.

2.4.2 Selon la perspective structurelle

Tableau 21 Analyse selon la perspective structurelle

Témoins	Axe 1 Morphologie Verbale	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxe	Moyenne
A1+	3	3	3	3,0
A2+	3	3	3	3,0
A1°	3	2,3	2,3	2,5
A2°	2,7	3	3	2,9
A1-	2,7	3	2,7	2,8
A2-	3	3	3	3,0
B1+	2,3	2	1,7	2,0
B2+	2,7	2,7	2,3	2,6
B1°	3	2,7	2,7	2,8
B2°	3	3	3	3,0
B1-	2,7	2	1,3	2,0
B2-	1,7	2,3	2	2,0
C1+	1,7	2,3	2	2,0
Témoins	Axe 1 Morphologie Verbale	Axe 2 Sémantique	Axe 3 Syntaxe	Moyenne
C2+	2	2,3	1,3	1,9
C1°	2	2,3	1	1,8
C2°	3	3	3	3,0
C1-	1,7	1,7	1,3	1,6

C2-	3	1	1	1,7
D1+	3	2,7	2	2,6
D2+	2,7	2,7	2,7	2,7
D1°	3	3	2	2,7
D2°	3	2,7	2,3	2,7
D1-	2,3	3	2,7	2,7
D2-	3	3	2,7	2,9
E1+	2,7	2	2	2,2
E2+	2,3	2,7	3	2,7
E1°	2,7	2,7	2,3	2,6
E2°	2	1	1,3	1,4
E1-	2,3	2	2,3	2,2
E2-	1,3	1,3	1,3	1,3

- Morphologie verbale : 19 témoins ont une note élevée. Ce résultat est à mettre en relation avec la faible complexité des réponses telle que décrite ci-dessus.
- 17 témoins ont une évaluation positive en sémantique mais seulement 12 ont des résultats élevés en syntaxe.

Cette analyse nous amène à conclure que les témoins ont une compétence qui leur permet de former des énoncés compréhensibles (saturation sémantique et pertinence des réponses) mais que la correction syntaxique n'est pas encore acquise. Les résultats élevés en morphologie verbale peuvent s'expliquer par la formation linguistique institutionnelle que suivent les témoins : l'apprentissage de la conjugaison est une partie des objectifs linguistiques des cours de langue.

2.4.3 Bilan

Les témoins ont des moyennes quasiment équivalentes dans la perspective énonciative et structurelle (respectivement 2,41 et 2,40). Les 18 témoins qui ont une compétence énonciative élevée ont également un niveau structurel élevé. Dans les niveaux de compétence moyenne ou faible, les résultats sont similaires (le niveau structurel est plus ou moins équivalent au niveau énonciatif), sauf pour 2 cas où le niveau structurel est plus faible que le niveau énonciatif.

Ainsi, dans notre corpus, les deux composantes (énonciative et structurelle) de la compétence de communication des témoins évoluent en parallèle. Nous émettons comme

hypothèse que ce résultat tient des caractéristiques des témoins : ils sont tous des apprenants en francisation et, bien que certains aient eu des compétences en français avant de commencer les cours, ils ont acquis la grande majorité de leurs connaissances en situation d'apprentissage scolaire.

Les cours apportent donc aux apprenants des compétences équilibrées entre les différentes composantes de la compétence de communication. On peut penser que si l'on testait notre modèle d'analyse sur le discours d'immigrants ayant appris le français « sur le tas » en situation d'interactions sociales, hors d'une institution d'enseignement, ces personnes auraient une compétence énonciative supérieure à leur compétence structurelle : elles auraient été habituées à développer une compétence stratégique importante pour faire face aux difficultés de communication en cas de lacunes linguistiques pouvant entraîner une rupture dans la communication.

Tableau 22 Analyse selon la perspective normative

Témoins	Axe normatif
A1+	3
A2+	3
A1°	1,7
A2°	2
A1-	1,7
A2-	2,7
B1+	1
B2+	2,3
B1°	3
B2°	3
B1-	1
B2-	1
C1+	2,3
C2+	1,3
C1°	1
C2°	3
C1-	1,3
C2-	1
Témoins	Axe normatif
D1+	2,3
D2+	2
D1°	2,3
D2°	2,3
D1-	2

D2-	3
E1+	1,3
E2+	2,7
E1°	2,7
E2°	1
E1-	1,3
E2-	1,3

En revanche, seuls 9 témoins sur 30 ont une compétence qui se rapproche de la norme d'usage. 21 témoins ont une compétence qui ne correspond pas à la norme d'usage et/ou à la norme grammaticale. Même si leur compétence énonciative et/ou structurelle est élevée, peu arrivent à rejoindre une des deux normes. Avoir un discours qui corresponde à la norme d'usage demande d'avoir des contacts fréquents et à forte implication communicative avec des membres de la communauté linguistique d'accueil. Or, nous avons souligné précédemment, dans l'analyse des réseaux sociaux auxquels appartiennent les témoins, qu'ils se trouvent rarement en situation d'interaction à fort niveau d'intensité avec des Québécois francophones.

Grâce à ces résultats (réunis de manière exhaustive dans le tableau 19 de l'annexe O) présente, nous pouvons de nouveau constater que les objectifs linguistiques et communicatifs des cours de francisation sont basés sur des compétences linguistiques fonctionnelles, qui leur permettent d'être autonomes (à des degrés divers) linguistiquement mais que ces cours ne prennent pas en compte l'apprentissage des particularités de la langue véhiculaire au Québec, le français québécois (d'où les difficultés mentionnées en compréhension orale).

2.4.4 Mise en parallèle : Compétence linguistique/Sentiment d'intégration

Les moyennes et le détail de l'analyse de la compétence linguistiques des témoins classés selon leur sentiment d'intégration sont dans l'annexe O (tableau 23.1, 23.2, 23.3)

Tableau 24 Niveau de compétence / Sentiment d'intégration

	Compétence élevée (sur 17 témoins)	Compétence moyenne (sur 7 témoins)	Compétence faible (sur 6 témoins)
Témoins « intégrés » (sur 10 témoins)	6	3	1
Témoins « moyennement intégrés » (sur 10 témoins)	7	1	2
Témoins « non intégrés » (sur 10 témoins)	4	3	3

Nous partons du postulat que le niveau de compétence linguistique a une influence sur le sentiment d'intégration :

- Parmi les 10 témoins qui se disent intégrés, 6 ont une compétence élevée, 3 une compétence moyenne et 1 a une compétence faible.
- Parmi les 10 témoins qui se disent moyennement intégrés, 7 ont une compétence élevée, 1 a une compétence moyenne et 2 ont une compétence faible.
- Parmi les 10 témoins qui se disent non-intégrés : 4 ont une compétence faible, 3 une compétence moyenne et 3 ont une compétence élevée.
- Sur les 13 témoins qui ont une compétence linguistique moyenne ou faible, 9 se sentent moyennement ou non-intégrés.

Les témoins « intégrés » et « moyennement intégrés » ont majoritairement une compétence élevée et les « non-intégrés » ont majoritairement une compétence faible.

De manière générale, on peut conclure que le niveau de compétence linguistique a une influence sur le sentiment d'intégration.

Mais est-ce que la maîtrise linguistique est un facteur nécessaire et suffisant pour développer un sentiment d'intégration ? On constate que :

- 10 témoins sur 30 ont une compétence linguistique qui correspond à leur sentiment d'intégration
- 15 témoins sur 30 ont une compétence linguistique plutôt en accord avec leur sentiment d'intégration (Compétence élevée/Sentiment moyen, Compétence moyenne/Sentiment d'intégration ou de non-intégration)
- 5 témoins sur 30 ont une compétence linguistique qui est à l'opposé de leur sentiment d'intégration (Sentiment d'intégration/Compétence faible, Sentiment de non-intégration/Compétence élevée).

Nous allons étudier les différentes situations en associant degré de sentiment d'intégration et niveau de compétence afin d'observer le rôle de la maîtrise du français comme facteur d'intégration¹⁴⁵.

2.4.5 Analyse des situations selon le degré de sentiment d'intégration

- **Sentiment de non-intégration/Compétence élevée** : malgré une compétence linguistique élevée, ces témoins ne se sentent pas intégrés. Les 4 témoins « non-intégrés » qui ont une compétence élevée nous montrent que la compétence linguistique, une fois acquise, ne suffit pas. A1-, A2-, D2- situent les raisons de leur non-intégration dans des facteurs manquants essentiels comme le travail (D2-), l'isolement social, la xénité culturelle (A1-), le manque de volonté de s'intégrer (A2-). Ainsi, être compétent en français n'est que la première étape du processus d'intégration. Il ne permet pas toujours de briser l'isolement et d'atténuer le choc culturel provoqué par l'immigration.

D1- est en situation d'insécurité linguistique : il explique son sentiment de non-intégration uniquement par sa compétence en français auto-estimée comme faible alors

¹⁴⁵ Nous allons donc étudier les cas pour lesquels le niveau de maîtrise linguistique ne correspond pas au niveau d'intégration. Nous allons confronter ces résultats aux différents facteurs qui avaient été cités par les témoins pour expliquer leur sentiment d'intégration (voir tableau 18) et définir la place de la maîtrise du français comme facteur d'intégration.

- intégré ou pas
- par rapport à la compétence
- mention du français comme facteur

que nous voyons qu'il a une maîtrise élevée du français selon nos critères d'analyse. D1- espère qu'une compétence élevée en français lui permettra d'être plus autonome dans sa vie quotidienne. On peut penser que pour D1-, les problèmes liés à l'installation (trouver un emploi, s'inscrire dans un réseau social, etc) dans un nouveau pays se cristallisent autour de la connaissance du français.

- **Sentiment de non-intégration/Compétence moyenne** : B1-, B2- et E1- ont conscience de leur compétence moyenne en français, ils y attribuent leur sentiment de non-intégration et y ajoutent d'autres facteurs manquants comme des connaissances sur la société québécoise (E1-), appartenir à un réseau social (B1-, E1-), avoir un emploi (B2-).

- **Sentiment de non-intégration/Compétence faible** : tous ces témoins (C1-, C2-, E2-) expliquent leur sentiment de non-intégration par la conscience de leur faible niveau de compétence linguistique. De cette faible maîtrise linguistique, découlent leur exclusion de réseaux sociaux francophones (C1-) et la difficulté à trouver un emploi (C1-).

Pour les témoins « non intégrés », le français est donc un élément nécessaire pour l'intégration mais qui n'est pas suffisant pour la garantir et ce, quelque soit le niveau de compétence.

- **Sentiment « moyen » d'intégration/Compétence faible** : Même si la compétence linguistique de ces témoins (C1°, E2°) est faible, ils évoquent le français comme facteur positif, leur apprentissage de la langue les mettant sur la voie de l'intégration. Leurs connaissances actuelles en français (même faibles) leur permettent de commencer à comprendre ce qu'est le monde-cible et espèrent à terme y participer. La connaissance du français est un premier pas vers l'intégration car elle va leur permettre d'accéder à d'autres facteurs positifs : emploi, réseaux sociaux, etc.

- **Sentiment « moyen » d'intégration/Compétence moyenne** : A1° explique que son niveau de français est un facteur de son intégration mais que son sentiment est mitigé car il sait que sa compétence est à améliorer et qu'il lui manque encore des éléments comme un emploi et l'appartenance à un réseau social.

- **Sentiment « moyen » d'intégration/Compétence élevée :** A2°, B1°, B2°, C2°, D1° expliquent que le français est un facteur positif pour expliquer leur sentiment d'intégration mais qu'il ne suffit pas : il leur manque encore des éléments (emploi (E1°), réseaux sociaux (D1°), connaissances de la société d'installation (A2°, B1°), durée de résidence (B1°), appropriation de la xénité culturelle (B1°). Ces témoins sont conscients que le français est la clé pour accéder à ces autres facteurs d'intégration. Seul D2° ne mentionne pas le français pour expliquer son sentiment mitigé sur son degré d'intégration : la précarité de ce statut (réfugié en attente du statut de résident permanent) l'empêche de se projeter et de se sentir vraiment intégré.

Dans ces situations, le français est soit un facteur négatif, soit un facteur positif, mais encore une fois n'est pas suffisant pour permettre de se sentir intégré.

- **Sentiment d'intégration/Compétence faible :** seul un témoin (B1+) ayant une compétence faible se sent intégré dans la société : comme raison à son sentiment d'intégration, il donne le fait de s'être documenté sur la culture canadienne avant d'immigrer, ce qui semble avoir atténué le choc culturel. Il compte sur son état d'esprit positif pour réussir les différentes étapes de l'intégration dont l'apprentissage du français. On peut poser comme hypothèse qu'il a donc eu moins besoin du français pour appréhender les bouleversements culturels auxquels il est confronté, étant donné qu'il s'y était préparé, dans sa langue d'origine, avant l'immigration. On peut également penser qu'étant donné sa faible maîtrise linguistique, il n'a pas pu argumenter les raisons de son sentiment d'intégration comme il l'aurait voulu.
- **Sentiment d'intégration/Compétence moyenne :** C1+ et C2+ ne citent pas le français pour expliquer leur sentiment d'intégration : il y a d'autres raisons ou facteurs plus déterminants (ne pas avoir de problème avec les autorités (C1+), aimer vivre à Montréal et voir ses enfants heureux (C2+). E1+ explique que sa compétence en français est encore à améliorer mais qu'elle est suffisante pour qu'il se sente intégré.
- **Sentiment d'intégration/Compétence élevée :** Les témoins A1+, A2+, D2+, E2+, D1+ ne mentionnent pas le français pour expliquer leur sentiment d'intégration.

S'ils sont conscients que le français fait partie des facteurs d'intégration, d'un point de vue général, ils attribuent leur propre sentiment d'intégration à d'autres facteurs : la connaissance de la société d'installation (A1+), les caractéristiques individuelles (A1+, D1+), la durée de résidence dans le pays d'installation (A2+), l'investissement personnel (A2+, E2+), les caractéristiques de la société québécoise (D2+). Seul B2+ explique que le français permet d'accéder aux différents domaines qui composent la société d'accueil : toutefois il attribue son intégration à son investissement personnel, aux efforts qu'il a consenti à entreprendre pour y arriver.

2.4.6 Conclusion

7 témoins sur 30 ont explicitement mentionné que leur sentiment d'intégration progressait en même temps que le développement de leur compétence linguistique : plus ils se sentent autonomes au niveau linguistique, plus ils se sentent intégrés. Une des raisons pour expliquer cette progression simultanée est que le français leur permet d'accéder à d'autres facteurs intégrateurs comme l'emploi, la connaissance de la société d'installation, etc. Cela confirme le résultat auquel nous sommes arrivées dans l'analyse thématique concernant l'intégration perçue et projetée : le français est essentiel et permet d'activer d'autres facteurs intervenant dans le processus d'intégration.

Nous pouvons maintenant préciser, à la vue de cette analyse, que :

- les témoins intégrés donnent des facteurs autres que le français pour expliquer leur sentiment d'intégration (8 témoins sur les 10 intégrés) alors que pour les témoins moyennement intégrés ou non-intégrés, c'est un facteur déterminant, positif ou négatif.
- pour les témoins moyennement ou non-intégrés, le français est un facteur essentiel lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de leur compétence, élevée (D1°, E1°, D1-), moyenne (A1°, E2°) ou faible (B1-, B2-, C1-, C2-, E2-) car ils attribuent à leurs lacunes linguistiques réelles ou supposées, le fait de se sentir en marge de la société.
- lorsque les témoins sont satisfaits de leur compétence linguistique (que nous avons évaluée comme élevée ou moyenne), le français n'est plus mentionné comme un facteur essentiel. Ces témoins attribuent leur sentiment moyen d'intégration ou de leur non-intégration à d'autres facteurs (volonté/refus de s'intégrer, emploi, etc).

- le fait que les témoins « moyennement intégrés » aient une compétence linguistique évaluée comme globalement supérieure à celle des témoins « intégrés » confirme les conclusions partielles précédentes : le français n'est pas un facteur suffisant pour garantir l'intégration. Par contre, la majorité des témoins « non intégrés » ayant une compétence faible attribuent leur sentiment de non-intégration à leurs trop grandes lacunes linguistiques.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de découvrir les différents facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration des immigrants à Montréal. Nous nous basions sur le postulat que bénéficier d'une formation linguistique dans la langue de la communauté majoritaire influençait positivement la trajectoire de l'intégration, et tout particulièrement dans un contexte multilingue. Nous avons donc confronté des hypothèses sur l'intégration linguistique et sociale à une étude de terrain portant sur les représentations et les productions d'immigrants suivant une formation linguistique.

Nous avons mis en parallèle les objectifs et les résultats de la politique linguistique actuellement mise en œuvre au Québec : d'une part, en exposant les principes qui sous-tendent la mise en place d'une politique de gestion de la pluralité linguistique et d'autre part, en évaluant les pratiques individuelles des personnes concernées par cette politique. Notre démarche était, à la fois, macrosociolinguistique et microsociolinguistique, aussi bien dans la problématique que dans la méthodologie appliquée.

La problématique de notre recherche est celle de l'intégration, en particulier linguistique, appréhendée d'abord à travers les politiques d'immigration. Cela nous a amenée à poser les questions suivantes : les mesures politiques qui visent à orienter les immigrants vers la communauté francophone, dans le but d'affirmer la fonction de langue commune du français et de contrer l'importance de la communauté anglophone sont-elles efficaces et suffisantes ? Le français a-t-il une légitimité à être présenté comme la langue commune, particulièrement à Montréal ?

Ainsi, dans un premier temps, nous avons cherché à apprécier l'impact des mesures de politique linguistique sur la protection du français en nous intéressant aux perceptions des immigrants concernant les fonctions sociales des langues (le français et l'anglais) à Montréal, partant du principe que cela influencerait leur motivation à s'inscrire dans l'une des deux communautés majoritaires. Ceci nous a permis de situer les représentations des témoins dans le nouveau contexte sociolinguistique où ils se trouvent. La francisation étant présentée comme la mesure la plus significative de la politique linguistique du Gouvernement en matière de gestion de la pluralité culturelle, nous nous sommes intéressée au contenu des cours, sur le plan linguistique et culturel. Nous voulions déterminer, le plus

précisément possible, le niveau de compétence que les immigrants-apprenants atteignent à la fin de leur formation. Après avoir évalué leur degré d'autonomie linguistique, nous avons décrit leur mobilité sociale en étudiant la fréquence et le type d'interactions dans lesquelles les immigrants avaient l'occasion d'utiliser les différentes langues de leur répertoire langagier, pour ainsi connaître leur intégration sociale. A partir de ces données, nous avons pu mettre en évidence l'influence du degré de maîtrise linguistique sur le sentiment d'intégration.

Nos résultats confirment notre première hypothèse : la capacité de communiquer, grâce à l'appropriation de la variété standard du français, est un facteur linguistique de l'intégration. Les témoins qui se sentent intégrés, ou en voie de l'être, ont une compétence linguistique élevée alors que les témoins non-intégrés ont une compétence linguistique évaluée comme faible. C'est un facteur nécessairement premier et essentiel car il détermine l'activation des autres facteurs (travail, relations sociales, etc). Pourtant, une maîtrise linguistique élevée ne garantit pas le développement d'un sentiment d'intégration. Ce seul facteur est obligatoirement accompagné d'autres éléments intégrateurs qui constituent les étapes suivantes du processus d'intégration. Le français est un facteur d'intégration qui intervient au début du processus pour répondre aux besoins primaires de communication, il a un impact, à la fois, à moyen terme pour ce qui concerne l'intégration économique et à long terme car il permet l'intégration sociale.

La seconde partie de notre hypothèse précisait que des facteurs sociolinguistiques, comme les mesures politiques d'intégration linguistique, l'appartenance à des réseaux sociaux de francisation et la représentation du français, comme langue utile et/ou nécessaire à Montréal, intervenaient favorablement dans l'intégration à la société d'installation. Nous voyons que la majorité des témoins sont prêts à intégrer la communauté francophone comme les mesures gouvernementales les y incitent. Dans les représentations des témoins, le français a des qualités intégratives indispensables. L'anglais a une fonction de langue véhiculaire qui peut être utile pour les besoins quotidiens de communication. Sa signification sociale varie en fonction du degré de bilinguisme de l'individu : les personnes qui ne connaissent que l'anglais, en plus de leur langue d'origine, sont perçues par les témoins comme ayant un statut inférieur et une mobilité sociale et professionnelle faible. Si en revanche, l'anglais vient en complément du français, ces personnes bilingues ont une mobilité linguistique accrue et donc un statut socio-professionnel supérieur.

Au vu des différentes représentations analysées, le français jouit d'une vitalité linguistique importante. De par ses fonctions véhiculaires et sociales, il est la langue de communication première dans toutes les sphères de la vie sociale à Montréal. C'est la langue de l'intégration à la communauté québécoise qui permet l'accès à l'ensemble du marché du travail, des emplois faiblement à très qualifiés. Le français permet une mobilité sociale et professionnelle que l'anglais, seul, ne permet plus. Il est ainsi, dans la sphère publique ou semi publique, la langue la plus utilisée pour l'ensemble des témoins, excepté pour les personnes qui ont des compétences linguistiques élevées en anglais. Dans tous les cas, le français fait partie du modèle d'intégration idéale. Le français québécois revêt les mêmes fonctions que le français standard avec, en plus, le rôle de langue de l'intégration car il a une fonction identitaire forte. Cependant la non-distinction entre variété standard et français québécois mène une grande partie des témoins à l'évaluer comme un sociolecte structurellement et socialement inférieur. Le standard québécois n'est ni reconnu officiellement, ni diffusé (y compris dans les cours de francisation). Or, cette situation concourt à la dépréciation des pratiques linguistiques endogènes perçues à travers le filtre normatif que continue de représenter le français standard hexagonal.

Si le français est la langue la plus utilisée dans la sphère publique, les interactions entre les immigrants et la société québécoise sont faibles comme nous le montre l'analyse des réseaux sociaux. Les témoins sont très isolés dans la société d'installation et ne jouissent pas forcément de réseaux communautaires importants. Même si la société québécoise paraît ouverte, les moyens d'y entrer sont peu nombreux, les rencontres interculturelles sont rares. Ainsi, bien qu'ils apprennent le français et développent une compétence linguistique plus ou moins satisfaisante, les immigrants restent encore en marge de la société autochtone. Cette non-inclusion dans des réseaux sociaux francophones explique, le plus souvent, le sentiment de non-intégration des témoins.

Nous avons émis comme deuxième hypothèse qu'à la fin de leur formation linguistique, les immigrants ont des compétences linguistiques et sociolinguistiques qui leur permettent de n'avoir qu'une mobilité linguistique et sociale limitées. En effet, les cours apportent des compétences équilibrées au niveau structurel et énonciatif dans les différentes composantes de la compétence de communication. Cependant, la durée de formation est trop courte et trop dense, surtout pour le public asiatique, pour que la plupart des témoins aient une maîtrise linguistique suffisante pour réaliser l'intégration professionnelle qu'ils

espèrent. Leur maîtrise de la norme structurelle est en construction mais leur compétence est encore très éloignée de la norme d'usage de la communauté linguistique francophone. Le fait que le français standard hexagonal soit la langue enseignée dans les cours de francisation entretient le manque de légitimité du standard québécois en tant que langue d'enseignement. Ce choix provoque des difficultés d'interactions avec les membres du groupe d'accueil car la compétence réceptive des immigrants est faible et met ces derniers dans une situation d'insécurité linguistique importante. Ainsi, axer les cours des premiers niveaux sur le développement de la compréhension orale de la variété standard québécoise permettrait de répondre aux besoins de communication premiers des immigrants.

Notre dernière hypothèse supposait qu'une société ouverte et accueillante envers la diversité qui la compose, favorise la volonté d'intégration des immigrants, motive les rencontres interculturelles et l'adoption de la langue commune pour des raisons de fonctionnalité mais également, à terme, pour des raisons identitaires. Les témoins ont le sentiment qu'on leur donne les moyens de réussir ce pourquoi ils ont immigré (avant tout pour des raisons économiques) et investissent donc beaucoup d'efforts pour s'adapter en suivant, par exemple, les cours de francisation. Montréal, par sa caractéristique multiculturelle, la tolérance des membres de sa communauté face à un français approximatif et les actions du Gouvernement en faveur de l'intégration sont synonymes d'ouverture à la diversité et sont décrits par les témoins comme des éléments positifs au développement du sentiment d'appartenance. Même si cela n'est pas encore effectif, dans la projection que les témoins se font de leur intégration, les caractéristiques de la société d'installation concernant l'accueil de la diversité sont plutôt perçues comme, à terme, un facteur positif de l'intégration.

Dans l'étude de l'immigration, la problématique de l'intégration, d'un point de vue aussi bien politique qu'individuel, se distingue, de par sa complexité et sa variabilité qui dépend du contexte d'immigration, des caractéristiques des immigrants et du modèle politique appliqué à la gestion des populations nouvellement arrivées. Notre recherche s'intéresse au contexte particulier du Québec. Si les questions relatives à l'intégration des immigrants diffèrent selon les situations migratoires, elles ont un certain nombre de points communs avec d'autres sociétés à orientation multiculturelle.

Même si nous avons vu que la maîtrise linguistique ne garantit pas l'intégration, nous constatons que proposer une formation linguistique aux immigrants montre l'intérêt que porte la société politique d'installation dans la réussite de l'intégration sociale et économique des nouveaux arrivants. Cette mesure sera considérée comme une mesure d'accueil par les immigrants à la condition qu'elle ne soit pas imposée, ni sanctionnée par l'attribut ou le retrait de droits de résidence.

D'après les résultats de notre étude, la plupart des immigrants témoins sont intégrés au niveau linguistique selon la définition du Gouvernement québécois qui privilégie une vision utilitaire de l'intégration linguistique dans le contexte précis de la sphère publique. Or ce « bilinguisme utilitaire » peut être satisfaisant dans les premiers temps de l'arrivée mais, si l'utilisation de la langue commune se borne à des interactions formelles entre immigrants et autochtones, on ne peut pas parler d'intégration car cette dernière repose sur l'intensité et la densité des relations interpersonnelles entre membres d'une même société. Dans la définition officielle, il est davantage question de l'adoption de la langue d'un groupe linguistique que d'intégration dans ce groupe. L'utilisation du français dans la sphère publique relève plutôt de la compétence et du comportement langagier dans un contexte donné que d'un comportement social traduisant une inscription dans un réseau social.

Comme nous l'avons établi dans les résultats de l'étude, la qualité de l'intégration ne se limite pas au seul critère de la compétence linguistique dans la langue de la société d'accueil. Elle est liée aux occasions multiples de pouvoir la pratiquer, dans des contextes variés d'interaction et dans des rencontres sociales significatives. Par l'inscription dans des réseaux sociaux diversifiés et constitués en partie de francophones, les immigrants reconstituent leur capital social, qui leur permet de sortir de la marginalité sociale engendrée par la migration. Ces relations durables d'interconnaissance et d'interconnaissance (Bourdieu 1980 : 2) entre les individus leur permettent d'échanger des savoirs sur le milieu d'installation et les particularités des nouveaux venus et, de ce fait, d'envisager et d'accepter les changements qui vont s'opérer dans le système social d'accueil. On soulignera l'importance de la réciprocité de l'échange des connaissances : les individus immigrants doivent être assurés d'être reconnus par leur environnement pour le rôle (positif) qu'ils y jouent. Ce sont sur ces relations interpersonnelles, favorisées par le contexte social et politique, que repose la cohésion sociale de la société globale.

Ainsi, l'intégration linguistique ne s'envisage pas sans intégration sociale : la société d'installation est tenue de fournir des lieux de rencontre, des activités sociales, des espaces sociaux favorables à des rencontres interculturelles où les individus nouent des contacts, mènent des projets en commun, dans le but de rendre cohérente et intégrée une société cosmopolite. Si l'insertion dans le mode professionnel peut être une instance intégrative, elle ne garantit pas l'intégration sociale, étant donné que le travail est généralement réservé aux personnes dont les compétences linguistiques sont élevées ; pour les autres, elles n'occuperont que des postes non qualifiés où les interactions ont généralement une faible valeur communicative.

Un individu est linguistiquement intégré lorsqu'il se trouve dans des contextes variés qui nécessitent l'usage de la langue commune et qu'il tire parti des interactions vécues des connaissances sur la société d'installation et sur les règles sociales qui en sous-tendent le fonctionnement. Dans cette perspective, ce sont à travers de tels échanges sociaux que les individus tissent des liens avec les membres de la société pour en devenir et s'en sentir membre à leur tour. L'intégration linguistique désigne un changement d'état : passer d'utilisateur aux compétences fonctionnelles de la langue commune à celui de membre de la société à part entière.

Si l'immigrant noue des relations sociales dans les différentes aires de communication qui constituent la société, il sera intégré socialement. Il le sera linguistiquement si une partie de ces interactions se font dans la langue commune. Il y a donc autant de formes de sociabilité que de degrés possibles d'intégration linguistique. De ce fait, l'intégration linguistique est le moyen d'une mobilité sociale accrue favorisant une participation élargie à la société globale.

Cette étude laisse des questions en suspens qui constituent de nouvelles perspectives de recherche :

Nous avons réalisé cette étude, auprès de personnes qui, pour la plupart, n'avaient pas été confrontées au monde du travail. Un même type d'étude effectuée après l'intégration économique des témoins viendrait compléter les données ici récoltées en ciblant mieux le rôle du facteur travail. Comment les contacts entre autochtones et immigrants se développent une fois que l'intégration économique réalisée ? Quel est le contenu de ces échanges ? Et d'une manière générale, à quel point l'intégration économique influence-t-elle et accélère-t-elle l'intégration sociale et linguistique ? On suppose qu'une

fois sur le marché de l'emploi, les individus immigrants ont une représentation plus nette de l'utilité de connaître de la langue commune. Dans une perspective didactique, une telle étude viserait à mieux appréhender les besoins des immigrants en connaissances linguistiques fonctionnels, au niveau professionnel.

Les analyses que nous avons menées sur l'insertion des immigrants dans les réseaux sociaux demandent à être affinées. Ces précisions permettraient de comprendre comment développer la mixité de ces réseaux. Où sont les points de rencontre à la fois entre les différentes communautés immigrantes et entre les populations immigrantes et autochtone ? En quoi ces échanges jouent-ils sur le sentiment d'intégration ? L'identification précise des lieux d'échange dans les réseaux sociaux permettrait de comprendre la situation d'isolement ou de ségrégation sociale vécues par les immigrants et ainsi mettre en place des actions afin de faciliter les rencontres interculturelles. Par extension, une étude longitudinale pourrait être menée sur le développement de l'insertion des réseaux sociaux classés sur un critère linguistique et le sentiment d'intégration.

Même si ces questions sont encore à traiter, nous soulignons que la mise en place, par les sociétés d'installation, d'une formation linguistique destinée aux immigrants leur donne les moyens d'accéder à une indépendance économique et sociale et d'ainsi les inclure dans un processus d'intégration grâce à l'outil linguistique. Nous avons donné à la notion d'intégration linguistique une définition extensive, en rappelant que l'intégration ne se limite pas à une autonomie linguistique dans les communications de la sphère publique. Si la visée fonctionnelle des cours répond aux besoins d'intégration linguistique premiers, principalement économiques, des immigrants, ces connaissances linguistiques ne suffisent pas à tisser un lien social. Pour cela, les individus doivent avoir la possibilité de les mettre en pratique dans des situations sociales variées. Les cours ne peuvent être qu'utilitaires visant l'intégration économique et fonctionnelle dans la sphère publique. Les cours destinés au public immigrant gagneraient à développer une compétence linguistique de socialisation, comme par exemple, s'enquérir de la santé du voisin ou de la progression scolaire des enfants. L'utilité d'une langue commune réside dans la capacité à créer des liens entre les autochtones et les immigrants en leur permettant d'échanger, de se connaître, de s'intéresser et de comprendre la société d'installation et ses membres, récents ou plus anciens et ainsi, réaffirmer le rôle de la langue comme moyen de la rencontre sociale.

Bibliographie

ABOU Sélim (1990), « L'insertion des immigrés : approche conceptuelle », in SIMON-BAROUH I., SIMON P.-J. (dir.) (1990), *Les étrangers dans la ville, Le regard des sciences sociales*, Paris : L'Harmattan (p. 126 –138)

AMMON Ulrich (1997), *Nationale Varietäten des Deutschen*, Heidelberg : Groos

ANCTIL Pierre (1984), « Double majorité et multiplicité ethnoculturelle à Montréal », *Recherches sociographiques*, vol. 25, n°3, septembre 1984, Québec : Université Laval (p. 441-450)

ALBARELLO Luc (1999), *Apprendre à chercher, L'acteur social et la recherche scientifique*, Coll. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles : De Boeck Université

ALEONG Stanley (1983), « Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique », in BEDARD E., MAURAIS J. (1983), *La norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Québec : Gouvernement du Québec, Paris : Le Robert (p. 255-581)

ALILI Rochdy (1994), « Qui s'intègre à quoi ? Qui intègre qui ? », in *Hommes et migrations*, n°1182, décembre 1994, Paris : Adri (p. 15-20)

AQPPF Association Québécoise des Professeurs et des Professeures de Français (1977), « Le congrès du dixième anniversaire. Les résolutions de l'assemblée générale » in *Québec français* n°28, Québec : Université Laval, décembre 1977

ARCHAMBAULT Ariane, CORBEIL Jean-Claude (1982), *L'enseignement du français langue seconde aux adultes*, Coll. Notes et documents n°23, Québec : Conseil de la langue française

AUGIER Julie (1997), « Le paradoxe de l'observateur », in MOREAU M.-C., *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège : Madaga

AUSTIN John L. (1962), « *How to do things with words* », Oxford : Oxford University Press

BAGGIONI Daniel (1994), « Norme linguistique et langue(s) nationale(s) : variétés des processus de construction des identités linguistiques nationales dans l'espace européen passé et présent », in KASBARIAN J.-M. (ed.) (1994), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s), Hommage à Guy Hazaël-Massieux, Langues et langage* n°4, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence (p. 27-53)

BARRAT Jacques, MOISEI Claudia (2004), *Géopolitique de la francophonie, Un nouveau souffle ?*, Coll. La documentation française, Paris : Les études de la documentation française

BASTENIER Albert et al. (2001), *Mon délit ? Mon origine*, (1^{ère} ed), Coll. Pol-his, Bruxelles : De Boeck Université

BASTENIER Albert, DASSETTO Felice (1993), *Immigration et espace public, Les controverses de l'intégration*, Ciemi, Paris : L'Harmattan

BASTIDE Roger (1970), *Le prochain et le lointain*, Coll. Genesis, Paris : Cujas

BECHMANN Dan (1995), « Citoyens étrangers dans la ville : prière d'insérer », in BECHMANN D. (dir.), 1995, *Ville et immigration, Prière d'insérer*, Paris : L'Harmattan (p. 31-43)

BEDARD Edith, MAURAIIS Jacques (1983), « Réflexions sur la normalisation linguistique au Québec » in BEDARD E., MAURAIIS J. (1983), *La norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Québec : Gouvernement du Québec, Paris : Le Robert (p. 435-459)

BELAND Paul (1991), *L'usage du français au travail : Situations et tendances*, Coll. Dossier du Conseil de la langue française n°33, Québec : Conseil de la langue française

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas (1996), *La construction sociale de la réalité*, (2^{ème} ed.), (1^{ère} ed. américaine 1996), Paris : Armand Colin

BERRENDONNER Alain (1990), « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de linguistique n°21*, Revue Internationale de Linguistique Française, Louvain (p. 25-36)

BERRY John W. (1989), « Acculturation et adaptation psychologique », in RETCHIZKI J., BOSSEL-LAGOS M., DASEN P.R. (eds) (1989), *La recherche interculturelle*, Paris : L'Harmattan (p. 135-145)

BERRY John W. (1997), « Lead article : Immigration, acculturation and adaptation », *Applied psychology : An international review* n°46, Melbourne : the International Association of Applied Psychology (p. 5-68)

BIBEAU Gilles, GERMAIN Claude (1983), « La norme dans l'enseignement de la langue seconde », in BEDARD E., MAURAIIS J. (1983), *La norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Québec : Gouvernement du Québec, Paris : Le Robert (p. 511- 540)

BISSONDATH Neil (1994), *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism*, Toronto : Penguin

BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Coll. L'essentiel français, Paris : Ophrys

BLANCHE-BENVENISTE Claire (1990), *Le français parlé, Études grammaticales*, Paris : Editions du CNRS

BLANCHE-BENVENISTE Claire, BILGER Mireille (1999), "Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions" in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. IV-2, décembre 1999, Paris : Publications linguistiques (p. 21-30)

BLANCHE-BENVENISTE Claire et JEANJEAN Colette (1987), *Le français parlé, Transcription et édition*, Inafl, Paris : Didier

BLANCHET Alain (1987), « Interviewer », in BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J., TROGNON A., *Les techniques d'enquête en science sociales*, Paris : Bordas (p. 81- 126)

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Coll. Sociologie 128, Nathan Université, Paris : Nathan

BLANCHET Philippe (2000), *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes

BOLZMAN Claudio (2001), « Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence », in PERREGAUX C., LEANZA Y. et al., *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*, Paris : L'Harmattan (p. 159-183)

BOUCHARD Chantal (1998), *La langue et le nombril, Histoire d'une obsession québécoise, Nouvelles études québécoises*, Montréal : Éditions FIDES

BOUCHARD Gérard (2000), *Le français comme langue de la citoyenneté et vecteur d'intégration culturelle au Québec*, Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, nov. 2000, Montréal

BOUCHARD Gérard, TAYLOR Charles (2008), *Fonder l'avenir, Le temps de la conciliation*, Rapport de la Commission sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Québec : Publications officielles du Gouvernement du Québec

BOUCHARD Pierre, MAURAI Jacques (2001), « Evolution des perceptions des Québécois sur la norme » in *Langue et Société, Québec Français*, St. Foy: Publications Québec français n°39 (p. 77-91)

BOUCHARD Pierre, MAURAI Jacques (1999), « La norme et l'école. L'opinion des Québécois » in *Terminogramme* n°91-92, Montréal : Office québécois de la langue française (p. 91-116)

BOULANGER Jean-Claude (1999), « Images de la norme du français québécois : les perspectives lexicographiques contemporaines », *Cahiers de lexicologie* n° 2, vol. 75, Paris : Honoré Champion (p. 113-127)

BOULANGER Jean-Claude (ed.) (1992), *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, xxxv, St-Laurent : DicoRobert

- BOURDIEU Pierre (1982), *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard
- BOURDIEU Pierre (1980), « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, janvier
- BOURGAIN Dominique (1990), « Des représentations sociales dans la norme dans l'ordre scriptural », *Langue française*, vol.85, Paris : Armand Colin (p. 82-101)
- BRETON Raymond (1990), *Ethnic, identity and equality : varieties of experience in a canadian city*, Toronto : University of Toronto Press
- CABOCHE Anne (1989), « Québec, la loi c'est la loi » in *Diagonales Des contacts entre les langues* n°10, 04/1989, Sèvres : CLE International
- CABRAL Louis (1998), « La réussite des enfants immigrés », in *Diagonales École et immigration* n°45, 02/1998, Sèvres : CLE International
- CAJOLET-LAGANIERE Hélène, MARTEL Pierre (1995), *La qualité de la langue au Québec*, Coll. Diagnostic, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture
- CALINON Anne-Sophie (2007), « Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Ont-ils une véritable valeur intégrative ? », in ARCHILBALD, J., CHISS J.-L. (dir.) (2007), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, coll. « Logiques sociales », Paris : L'Harmattan (p. 55-70)
- CALVET Louis-Jean (1998), « L'insécurité linguistique et les situations africaines », in CALVET L.-J., MOREAU M.-L. (eds) (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris : Agence de la francophonie (p. 7-38)
- CALVET Louis-Jean (1998), *La sociolinguistique*, Paris : PUF
- CAMILLERI Carmel (1993), « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie* n°103, avril-juin (p. 43-50)
- CAMILLERI Carmel, KASTERSZTEIN Joseph, LIPIANSKI Edmond-Marc, MALEWSKA-PEYRE Hanna, TABOADA-LEONETTI Isabel, VASQUEZ Ana (1990), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF
- CANADA (2001), *Maintenir l'engagement du Canada en matière d'immigration : le plan d'immigration pour 2002*, Ottawa : Citoyenneté et Immigration Canada
- CASTELLOTTI Véronique (2002) « Qui a peur de la notion de compétence ? », in CASTELLOTTI V., PY B. (2002) (coord.), *La notion de compétence en langue, Notions en questions* n°6, sept. 2002, Lyon : ENS éditions (p. 9-19)

- CASTONGUAY Charles (1994), *L'assimilation linguistique : mesure et évolution 1971-1986*, Ste-Foy : Publications officielles du Québec
- CAVALLI-SFOZA Luca (2005), *Évolution biologique, évolution culturelle*, Paris : Odile Jacob
- CHALOM Maurice (1991), *Le migrant démuné : alphabétisation et intégration des immigrants*, Montréal : Éditions Liber-Canada Editions
- CHEVALIER Jacques (2000), *Grandes et très grandes villes en Amérique du nord*, Coll. Carrefours de géographie, Paris : Ellipses
- CHOMSKY Noam (1969), *Structures syntaxiques*, Paris : Éditions du Seuil
- CHOMSKY Noam (1957), *Syntactic Structures*, The Hague : Mouton & co
- COHEN James (1999), « Intégration : théories, politiques et logiques d'État », in DEWITTE P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte (p. 32-42)
- COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET SUR LES DROITS LINGUISTIQUES AU QUÉBEC (1972), *Rapport, Livre 1 : La langue de travail*, Québec : Éditeur officiel
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME (1969), *Livre IV - L'apport culturel des autres groupes ethniques*, Ottawa : Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1990), *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Coll. Notes et documents n°76, Québec : Publications du Conseil
- CONSEIL de L'EUROPE (2000), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques
- CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1991), *Le nouveau visage du Canada, incidence économique et sociale de l'immigration*, Rapport de synthèse, Gouvernement du Canada, Ottawa : Publications officielles du Gouvernement du Canada
- CORBEIL Jean-Claude (1986) a, *Dictionnaire thématique visuel*, Montréal : Québec Amérique
- CORBEIL Jean-Claude (1986) b, *Langues et usage des langues : Recueil de textes*, coll. Notes et documents n°50, Québec : Conseil de la langue française

COSTE Daniel, MOORE Danielle, ZARATE Geneviève (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe

COUTURIER Jacques-Paul (1996), *Un passé composé, Le Canada de 1850 à nos jours*, Moncton: Éditions d'Acadie

CUQU Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International/Asdifle

CUSSON Maurice (1992), «Déviance», in BOUDON R. (dir.) (1992), *Traité de sociologie*, Paris : PUF (p. 389-422)

DASEN Pierre R. (2001), « Intégration, assimilation et stress acculturatif », in PERREGAUX C., OGAY T., LEANZA Y., DASEN P.R. (eds.), *Intégrations et migrations : Regards pluridisciplinaires*, Paris: L'Harmattan (p. 187-210)

DEGENNE Alain, FORSE Michel (1994), *Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie*, Coll. U Sociologie, Paris : A. Colin

DE KETELE Jean-Marie, ROEGIERS Xavier (1996), *Méthodologie du recueil d'informations, Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, (3^{ème} éd.), Coll. Méthodes en sciences humaines Bruxelles : De Boeck Université

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE (ed.) (2005), *L'intégration linguistique des immigrants adultes*, Séminaire international sur l'intégration des migrants adultes du 26-27 septembre 2005, Journées de Sèvres, Paris

DEWITTE Philippe (dir.) (1999), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, Paris : La Découverte (p. 75-81)

DIECKHOFF Alain (2000), *La Nation dans tous ses états : Les identités nationales en mouvement*, Paris : Flammarion

DOLZ Joaquim, « L'énigme de la compétence en éducation », in CASTELLOTTI V. PY B. (2002) (coord.), *La notion de compétence en langue*, Notions en questions n°6, sept. 2002, Lyon : ENS éditions (p. 83-104)

DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI Jean-Baptiste, MEVEL Jean-Pierre (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse

DUGAS André (1990), « Stratégies d'alphabétisation à Montréal, un milieu urbain multiethnique », in Actes du colloque *Des langues et des villes*, Paris, ACCT, Coll. Langues et Développement, Paris : Didier Érudition (p. 237-249)

DUGAS Jean-Yves (1983), « La norme lexicale et le classement des canadianismes », in BEDARD E., MAURAIS J. (1983), *La norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Paris : Le Robert, Gouvernement du Québec (p. 625-650)

DURAND Marc (2002), *Histoire du Québec*, Paris : Éditions Imago

DURKHEIM Émile (1897), *Le suicide : Étude de sociologie*, Coll. Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris : PUF (2^{ème} ed. 1991)

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

EISENSTADT Shmuel Noah (2004), « Assimilation sociale », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris : Encyclopaedia Universalis (p. 210-215)

FISHMAN Joshua (1967), « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, 23 : 2, Malden: Wiley Blackwell Publishers (p. 29-38)

FISHMAN Joshua A. (1971), *Sociolinguistique*, Bruxelles : Labor

FODOR Jerry (1979), « Fixation de croyances et acquisitions de concepts », PIATTELLI-PALMARINI (ed.), *Théorie du langage, Théorie de l'apprentissage*, Paris : Édition du Seuil (p. 219-225)

GADET Françoise (2001), « Français de référence et syntaxe », in FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (eds) (2001), *Le français de référence, Constructions et appropriations d'un concept*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters (p. 265-283)

GADET Françoise (1996), « Une distinction bien fragile : oral/écrit, in « Discours oraux – discours écrits : quelles relations ? », TRANEL, *Actes du 4^{ème} colloque d'orthophonie/logopédie*, Neuchâtel 3-4 Octobre 1996, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel (p. 13-27)

GADET Françoise (1989), *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin

GAGNE Madeleine (1989), « L'insertion de la population immigrée sur le marché du travail au Québec. Éléments d'analyse des données de recensement », in *Revue internationale d'action communautaire*, vol.21/61, Montréal : Éditions St-Martin (p. 153-164)

GAILLARD Anne-Marie (1997), « Assimilation, insertion, intégration, adaptation : un état des connaissances », in *Hommes et migrations* n°1209 (sept.oct 1997), Paris : La Cité nationale de l'histoire de l'immigration (p. 119-130)

GALLISSOT René (2000), « Identité/identification », in GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A. (2000), *L'imbroglia ethnique, en 14 mots clés*, Lausanne : Éditions Payot (p. 133-143)

- GARDNER Robert C., LAMBERT Wallace (1972), *Attitudes and motivation in a second-language learning*, Rowley Massachusetts : Newbury House Publishers
- GARSON Jean-Pierre, THOREAU Cécile (1999), « Typologie des migrations et analyse de l'intégration », in DEWITTE P. (dir.) (1999), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte (p. 15-31)
- GENDRON Jean-Denis, PETER H. Nelde (eds) (1986), *Plurilinguisme en Europe et au Canada : perspectives de recherche ; Mehrsprachigkeit in Europa und Kanada : perspektiven der Forschung*, VII, Bonn : Dümmler
- GENESEE Fred, HOLOBOW Naomi (1989), *Change and stability in intergroup perceptions*”, in *Journal of language and social psychology*, vol.8, n°1, University of California Santa Barbara : Howard Giles (p. 17-38)
- GERMAIN Annick (1997), *Montréal : Laboratoire de cosmopolitisme entre deux mondes*, disponible sur le site de Metropolis international,
http://www.international.metropolis.net/research-policy/montf/index_f.html
 (consulté le 29/01/2009)
- GERMAIN Annick, DAMARIS Rose (1993), *Vie de quartier et immigration*, Étude réalisée pour le MICC, Coll. Notes et documents n° 2, Montréal: INRS-Urbanisation
- GILBERT Liette (2006), « Négocier la diversité : tensions entre discours nationaux et pratiques urbaines en Amérique du nord », in JOUVE B., GAGNON A.-G. (2006), *Les métropoles au défi de la diversité culturelle*, Grenoble : PUG (p. 177-192)
- GILES Howard, JOHNSON Patricia (1987), “Ethnolinguistic identity theory : a social psychological approach to language maintenance”, *International Journal of the Sociology of Language*, 68, Berlin, New York : Mouton de Guyter (p. 69-99)
- GOFFMAN Erving (1974), *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit
- GOFFMAN Erving (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 et Tome 2, Paris : Minuit
- GORDON Milton (1966), *Assimilation in american life : the role of race, religion and national origins*, New York : Oxford University Press
- GRAND DICTIONNAIRE ENCYCOPÉDIQUE LAROUSSE (1984), «Médiane», Paris : Larousse (p. 247)
- GULLBERG Marianne (1998), *Gesture as a communication strategy in Second Language Discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund : Lund University Press (p. 12-31)
- GUMPERZ John (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, Une approche interprétative*, Paris : L'Harmattan (traduction de *Discourse strategies* (1982))

GUMPERZ John, HYMES Dell H. (eds) (1964), « The ethnography of communication », Special publication, *American Anthropologist* 66 (6), part 2, American anthropological association, Washington D. C.

GWYN Richard (1995), *Nationalism without walls ; the unbearable lightness of being canadian*, Toronto : McClelland and Stewart

HALAOUI Nazam (2002), « Aménagement et politique linguistiques : La politique des langues au Bénin », in *Language Problems & Language Planning*, vol. n° 2, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company (p. 145-166)

HALAOUI Nazam (1983), « Sur la marque de l'oralité dans le français en Afrique », *BOFCAN* n° 4, INALF-CNRS, Paris : Didier – Érudition (p. 75-87)

HAUGEN Einar (1962), « Schizoglossia and the linguistic norm », in *Georgetown University Monographic Series on Language and linguistics*, 15 (référence reprise à CALVET (1998))

HELLY Denise (1992), *L'immigration pour quoi faire?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture

HOLEC Henry (1995), « Apprentissage auto-dirigé », in *Le français dans le monde*, déc. n°277, Paris : CLE International (p. 39-44)

HOLTZER Gisèle, WENDT Michael (eds.) (2000), *Didactique comparée des langues et études terminologiques, Interculturel – Stratégies – Conscience langagière*, Francfort : MP Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 4).

HOLTZER Gisèle (à paraître), *Migrations, usages des langues, intégration*, Rapport de recherche, Besançon, Janv. 2009

HOLTZER Gisèle (ed.) (1998), *Terminologie et didactique des langues, Bulletin de Linguistique appliquée et Générale* 24, Université de Franche-Comté

HOU Feng, BOURNE Larry S. (2004), *Mouvements d'entrée et de sortie de la population dans les villes du Canada qui servent de portes d'entrée aux immigrants : étude comparative de Toronto, Montréal et Vancouver*, Coll. Documents de recherche n°229, Ottawa : Études analytiques, Statistique Canada

HUG Marc (2002), *L'enquête d'usage linguistique*, Paris : Honoré Champion

HYMES Dell H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier-Crédif

HYMES Dell H. (1972), « On Communicative Competence », in PRIDE J.B., HOLMES J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, England : Penguin Books

HYMES Dell H. (1967), « Models of the interaction of language and social life » in *Journal of Social Issues* n° 59, Malden : Wiley Blackwell Publishers

JAVEAU Claude (1986), *Leçons de sociologie*, Paris : Méridiens

JELÉN Christian (1997), « La régression multiculturaliste », in *Le débat* n° 97, Paris : la Découverte (p. 137-143)

JOHNSON Marc L. (2003), « Agir sur la langue et être par la langue : les enjeux de la politique linguistique canadienne », in BOUDREAU A. et al. (2003), *Colloque international sur l'écologie des langues*, Paris : L'Harmattan, (p. 185–201)

JULLIARD Claire (1997), « Réseau social », in MOREAU M.-L. (1997), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège : Madaga (p. 252)

JUPP Thomas C., HODLIN S., HEDDESHEIMER C., LAGARDE J.P. (1978), *Apprentissage linguistique et communication : méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, Paris : Cle international

JUTEAU Danielle (1999), « Rapports ethniques au Canada : recherche et politique », in SIMON-BAROUH I., DE RUDDER V. (eds), *Migrations internationales et relations interethniques*, Actes du colloque de Rennes, sept. 1997, Paris : l'Harmattan (p. 115-127)

KASBARIAN Jean-Michel (1994), « Présentation », in KASBARIAN J.-M. (ed.) (1994), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s), Hommage à Guy Hazaël-Massieux*, Langues et langage n°4, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence (p. 11-16)

KASBARIAN Jean-Michel (1994), « La segmentation de l'écrit en situation d'apprentissage du français langue étrangère : un exemple de normalisation des pratiques langagières ? » in KASBARIAN J.-M. (ed.) (1994), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s), Hommage à Guy Hazaël-Massieux*, Langues et langage n°4, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence (p. 209-227)

KASORO TUMBWE Romain (1999), « Position de l'anglais en République Démocratique du Congo », *DiversCité Langues*, Vol. IV., Têluq

KAUFMAN Jean-Claude (2004), *L'entretien compréhensif*, Coll. Sociologie 128, Paris : Armand Colin

KHELLIL Mohand (2001), *Sociologie de l'intégration*, Coll. Que sais-je ? Paris : PUF

KILANI Mondher (2000), « L'inhumanité de l'autre ? Notes introductives sur quelques concepts clés », in GALLISSOT R., KILANI M., RIVERA A., (2000), *L'imbroglia ethnique, en 14 mots clés*, Lausanne : Éditions Payot (p. 9-31)

KRALT John, PENDAKUR Ravi (1991), *Ethnicité, immigration et transfert linguistique*, Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, Secteur du multiculturalisme, Ottawa : Service des politiques et recherches

KYMLICKA Will (2006), « Multiculturalisme », in MESURE S., SAVIDAN P. (dir.) (2006), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF (p. 627)

KYMLICKA Will (2000), « Les droits des minorités et le multiculturalisme : l'évolution du débat anglo-américain », in MESURE S., KYMLICKA W. (dirs) (2000), *Comprendre les identités culturelles*, Paris : PUF (p. 141-171)

KYMLICKA Will (1998), *Finding our way : rethinking ethnocultural relations in Canada*, Toronto : Oxford University Press

KYMLICKA Will (1995), *Multicultural Citizenship, a Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford : Clarendon Press

Le français, langue du Québec, Discours prononcés par M. Camille Laurin, Ministre d'État au développement culturel et parrain de la Charte de la langue française, de mars à octobre 1977, Montréal : Éditions du jour

LABELLE Micheline, MARHRAOUI Azzedi (2001), « Intégration et multiculturalisme : discours et paradoxes », in RESCH Y. (dir.), *Définir l'intégration*, Actes du colloque de l'Association internationale d'études québécoises et Institut d'Études politiques, Montréal : XYZ éditeur (p. 19-31)

LABELLE Micheline (2000), « La politique de la citoyenneté et de l'interculturalisme au Québec : défis et enjeux », in GREVEN-BORDE H., TOURNON J. (dir.), *Les identités en débat : intégration ou multiculturalisme ?*, Coll. Logiques politiques, Paris : L'Harmattan (p. 269-294)

LABELLE Micheline (1998), *Immigration et diversité ethnoculturelle : les politiques québécoises*, Montréal : Université McGill, Programmes d'études sur le Québec

LABOV William (1976), *Sociolinguistique*, Coll. Le sens commun, Paris : Éditions de Minuit

LABOV Willian (1970), *The study of non-standard english*, Champaign : National Council of Teachers of English

LACHAPELLE Réjean (1994), « Un cadre de référence pour l'élaboration d'indicateurs linguistiques », in *Actes du Séminaires dur les indicateurs d'intégration des immigrants*, Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal et Gouvernement du Québec, MAIICC (p. 117- 133)

LAPIERRE-VINCENT Nicole (2004), *L'intégration linguistique au Québec, Recension des écrits*, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de la langue française, fév. 2004, Montréal : Publications du Conseil supérieur de la langue française

LAMBERT Wallace, HODGSON R.C., GARDNER R.C., FILLENBAUM S. (1960), "Evaluational reactions to spoken language", in *Journal of abnormal and social psychology*,

vol.60, n°1, the American Psychological Association, Washington DC
(p. 44-51)

LANGLAIS Jacques, LAPLANTE Pierre, LEVY Joseph (dirs) (1990), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Montréal : Méridien

LAPEYRONNIE Didier (1993), « De l'intégration à la ségrégation », dans ROMAN J. (dir.) (1993), *Ville, exclusion et citoyenneté*, Paris : Éditions Esprit (p. 97-115)

LARA Luis Fernando (1983), « Le concept de norme dans la théorie d'Eugenio Coseriu », in BEDARD E., MAURAI J. (1983), *La norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Paris : Le Robert, Gouvernement du Québec (p. 153-177)

LARA Luis Fernando (1983), « Activités normatives, anglicismes et mots indigènes dans le Dictionario del espanol de México », in BEDARD E., MAURAI J. (1983), *La Norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots, Paris : Le Robert, Gouvernement du Québec (p. 571-601)

LAROUSSI Foued, BABAULT Sophie (dirs) (2001), *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*, Paris : L'Harmattan

LATOUCHE Daniel, POLIQUIN-BOURASSA Diane (1979), « Manifeste souverainiste (1968) » in *Le manuel de la parole. Manifestes québécois. Tome 3 : 1960-1976*, Montréal : Boréal Express

LAUR Elke (2002), « La qualité, le statut et la perception du français au Québec », in Revue d'aménagement linguistique, *L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française*, Hors-Série Automne 2002, Montréal : Office de la Langue Française (p. 147-162)

LAURIER Michel D. (dir.) (2003), *Évaluation et communication*, Outremont : Quebecor (p. 191- 235)

LAURIER Michel D. (2005), « La maîtrise du français dans la formation des immigrants adultes », in STEFANESCU A., GEORGEAULT P. (dirs) (2005), *Le français au Québec. Les défis de l'avenir*, Montréal : Fides (p. 569- 587)

LAVIGNE Gilles (1987), *Les ethniques et la ville : l'aventure urbaine des immigrants portugais à Montréal*, Longueuil : le Préambule

LÉARD Jean-Marcel (1995), *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : comprendre les québécismes*, Montréal : Guérin Universitaire

LEDEGEN Gudrun, QUILLARD Virginie (2001), « Quelle référence pour l'interrogation totale ? Réponses syntaxiques et pragmatiques » in FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (eds) (2001), *Le français de référence, Constructions et appropriations d'un concept*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters (p. 297-312)

LEGENDRE Rénald (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^{ème} ed.), Montréal : Guérin

LESAGE Gilles (1969), « Le Bill 63. Tous les Québécois devront savoir le français » in *Le Devoir*, 24 octobre 1969, Montréal

LETOURNEAU Jocelyn (2006), « La langue comme lieu de mémoire et lieu de passage », in GEORGEAULT P., PAGÉ M. (dirs) (2006), *Le français, langue de la diversité québécoise*, Coll. Débat, Montréal : Québec Amérique (p. 193-210)

LETOURNEAU Jocelyn (2000), *Passer à l'avenir, Histoire, mémoire, identité dans le Québec aujourd'hui*, Montréal : Boréal

LEY David, SMITH Heather (2000), « Relations Between Deprivation and Immigrant Groups in Large Canadian Cities », *Urban Studies*, vol. 37, n° 1, Thousand Oaks : SAGE Publications (p. 37-62)

LISÉE Jean-François (2000), *Sortie de secours, Comment échapper au déclin du Québec*, Montréal : Boréal

LITTLE David (1996) « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues », in HOLEC H., LITTLE D., RICHTERICH R. (1996) *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe (p. 9-40)

LOUIS Roland, HENSLER Hélène (2003), « L'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement : perspective nouvelle et implication sur les plans théorique et pratique », in LAURIER M. D. (ed.) (2003), *Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont : Les Éditions Quebecor

LÜDI Georges, PY Bernard et al. (1995), *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne : L'Âge d'Homme

LUSSIER Denise (1992), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Coll. Autoformation, Paris : Hachette

MANESSY Gabriel (1997), « Norme endogène », in MOREAU M.-L. (ed.) (1997), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont : Mardaga (p. 223-225)

MANESSY Gabriel (1994), « Normes du français en Afrique noire francophone », in KASBARIAN J.-M. (ed.) (1994), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s), Hommage à Guy Hazaël-Massieux, Langues et langage n°4*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence (p. 55-56)

MANESSY Gabriel (1992), « Norme endogène et norme pédagogique en Afrique noire francophone », in BAGGIONI D., CALVET L.-J., CHAUDENSON R., MANESSY G., ROBILLARD de D. (eds) (1992), *Multilinguisme et développement dans l'espace*

francophone. Aix-en-Provence : Institut d'études créoles et francophones, Diffusion : Didier-Érudition (p. 43-81)

MARTEL Pierre (1999), « Le français de référence et l'aménagement linguistique », in FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (eds) (2001), *Le français de référence, Constructions et appropriations d'un concept*, Tome 2, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters (p. 123-139)

MARTEL Pierre, CAJOLET-LAGANIERE Hélène (1996), *Le français québécois : usages, standard et aménagement*, Ste-Foy : Iqrc, Presses de l'Université Laval

MARTEL Pierre (1990), « Les préoccupations du Conseil de la langue française en matière de qualité et d'aménagement de la langue », *Actes du colloque sur l'aménagement de la langue au Québec*, Mont-Rolland, Québec, 1989, Montréal : Conseil supérieur de la langue française (p. 5-19)

MATTHEY Marinette, PY Bernard (1995), « Introduction », in LÜDI G., PY B. et al. (1995), *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne : L'Âge d'Homme (p. 11-28)

MAURAI Jacques (1999), *La qualité de la langue : un projet de société*, Québec : Conseil de la langue française

MAURAI Jacques (1996), « État de la recherche sur la description de la francophonie au Québec », in ROBILLARD de D., BENIAMINO M. (dirs) (1996), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 1, Paris : Honoré Champion (p. 79-99)

McALL Christopher (1992), « Langues et silence : les travailleurs immigrés au Québec et la sociologie du langage », *Sociologie et sociétés*, Vol. 24, n° 2, automne 1992, Montréal : Presses de l'Université de Montréal (p. 117-130)

McANDREW Marie (1987), *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*, Rapport de recherche, Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec

MEAR-CRINE Annie, LECLERC Thérèse (1976), « Attitudes des adolescents canadiens-français vis-à-vis du français québécois et du français académique », in *Cahier de linguistique*, n°6, Montréal : Presses de l'Université du Québec (p. 155-170)

MEINTEL Deirdre (1992), « L'identité ethnique chez de jeunes Montréalais d'origine immigrée », *Sociologie et Sociétés*, Vol. 24, n°2, automne 1992, Montréal : Presses de l'Université de Montréal (p. 73-89)

MENEY Lionel (1999), *Dictionnaire québécois-français*, Montréal : Guérin

MÉNARD Nathan, CONNORS Kathleen (1979), « Recherches sur la compréhension du français québécois par les élèves anglophones », in *Le Français dans le monde* n°145, mai-juin 1979, Paris : CLE International (p. 100-104)

MESURE Sylvie, RENAUT Alain (1999), *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*, Paris : Aubier

MOIRAND Sophie (1982, 1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Coll. F, Paris : Hachette Éducation

MOLAJANI Akbar (2004), « Aliénation », in MOLAJANI A. (2004), *Dictionnaire de sociologie contemporaine*, Paris : Zagros (p. 14)

MONTRÉAL (1991), *L'immigration et l'intégration: un enjeu québécois, une problématique montréalaise*, Mémoire de la Ville de Montréal sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du gouvernement du Québec présenté à la Commission parlementaire sur la culture, Montréal

MOREAU Marie-Louise (2001), « La norme : quelle fonction ? », in *Langues et Sociétés* n°39, Montréal : Office de la langue française (p. 11-24)

MOREAU Marie-Louise (2000), « La pluralité des normes dans la francophonie », in DUMONT P., SANTODOMINGO C. (dirs) (2000), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosocio-linguistique*, Actualité scientifique, 2^{ème} journée scientifique du Réseau de l'AUF, 25-28 septembre 1998, AUPELF-UREF (p. 137-151)

MOREAU Marie-Louise (1997), *Sociolinguistique concepts de base*, Liège : Mardaga

MOREAU Marie-Louise (1992), « Des pilules et des langues. Le volet subjectif d'une situation de multilinguisme », Actes du colloque *Des langues et des villes*, 1990, Paris : Didier (p. 407-420)

MOUGEON Raymond, NADASDI Terry, REHNER Katherine (2002), « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou LFE », DEWAELE J.-M., MOUGEON R. (dirs) (2002), *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, AILE n°17, Paris (p. 7-50)

MULLER Claude (2002), *Les bases de la syntaxe*, Coll. Linguistica, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux

NGUYEN Hoa, PLOURDE François (1997), *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (Région de Montréal)*, Direction des politiques et des programmes d'intégration, coll. Notes et documents n°7, Montréal : MRCI

NOBUTAKA Miura (2004), « Trois politiques d'intégration dans l'espace francophone », in Hermès, *Francophonie et mondialisation*, n°40, Paris : CNRS Éditions (p. 325-327)

NOYAU Colette, PORQUIER Rémi (1984), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses universitaires de Vincennes

OBIN Jean-Pierre, OBIN-COULON Annette (1999), *Immigration et intégration*, Coll. Questions d'éducation, Paris : Hachette Éducation

OESCH-SERRA Cécilia, PY Bernard (1997), « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitudes et doutes », *TRANEL*, 27, (p. 29-49)

OGAY Tania (2001), « Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle », in PERREGAUX C., LEANZA Y. et al. (2001), *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*, Paris : L'Harmattan (p. 209-237)

OGAY Tania (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Coll. Transversales, vol. 1, Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Franckfurt am Main, New York, Oxford ; Wien : Peter Lang

PAGÉ Michel (2005), « La francisation des immigrants au Québec en 2005 et après », in STEFANESCU A., GEORGEAULT P. (dirs), (2005), *Le français au Québec. Les défis de l'avenir*, Montréal : Fides (p. 191-231)

PAINCHAUD Gisèle, POULIN Richard (1988), *Les Italiens du Québec*, Montréal : Éditions Asticou et Critiques

PARK Robert E. (1914), « Racial assimilation in secondary groups with particular reference to the Negro », in *American journal of sociology*, vol.19, Chicago : University of Chicago (p. 623-660)

PEROTTI Antonio (1994), *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg : Conseil de l'Europe

PERRENOUD Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 4^e éd. 2004

PETITJEAN Cécile (2008), « Représentations linguistiques et accents régionaux du français », *Journal of Language Contact*, Varia 1 (p. 29-51)
Site internet www.jlc-journal.org (consulté le 12/02/09)

PICHÉ Victor (2004), « Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale », *Diversité Urbaine*, Cahiers du Groupe de recherche ethnicité et société, Vol. 4 n°1, Montréal : Presses de l'Université de Montréal (p. 7-22)

PICHÉ Victor, BÉLANGER Liane (1995), *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*, Coll. Notes et documents n°5, Montréal : MAICC

PIETRO de Jean-Francois (1995), « Des pratiques quotidiennes à l'intégration », in LÜDI G., PY B., *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne : L'Âge d'homme (p. 173-202)

POIRIER Claude (2000), « Le français de référence et la lexicographie différentielle au Québec », in FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (eds) (2001), *Le français de référence, Constructions et appropriations d'un concept*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters (p. 139-155)

POIRIER Claude (ed.) (1988), *Dictionnaire du français Plus à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal : Centre Éducatif et Culturel, xxiv

POISSANT Hélène (2003), « La question de l'identité et l'éducation bilingue au Québec », in *Langues en contact, Les cahiers de sociolinguistique* n°7, Rennes : Presses universitaires de Rennes (p. 83-98)

PÖLL Bernhard (2005), *Le français, langue pluricentrique ? : Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Frankfurt am Main : Peter Lang

PÖLL Bernhard (2001) a, *Francophonies périphériques*, Paris : L'Harmattan (p. 103- 131)

PÖLL Bernhard (2001) b, « Français de référence et pluralité identitaire : un antagonisme inconciliable ? » in Cahier de l'institut de linguistique de Louvain, *Français de référence : Constructions et appropriations d'un concept* (Tome II), Vol.27, n° 1-2, Leuven : Peeters (2001) (p. 141-151)

PÖLL Bernhard (1998), « Normes régionales et enseignement : le cas du français », Communication présentée au *XXII^e Congrès de philologie et de linguistique romanes*, Bruxelles

PORTES Alejandro (1995), « Children of immigrants : segmented assimilation and its determinants », in PORTES A. (ed.), *The economic sociology of immigration*, New York : Russell Sage Foundation (p. 248-279)

PY Bernard (1995), « Migration, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques », in LÜDI G., PY B. et al. (1995), *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne : L'Âge d'Homme

QUÉBEC (1996), *Le français, langue commune : Enjeu de la société québécoise : bilan de la situation de la langue française au Québec en 1995, Rapport du Comité interministériel sur la situation de la langue française*, Ministère de la culture et des communications, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

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

QUÉBEC MAIICC (1997), *Immigration et langue*, Coll. Statistiques et indications n°14, Direction régionale des études, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

QUÉBEC MAIICC (1994), *Programme général d'intégration linguistique*, Montréal, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Service du développement pédagogique, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

QUÉBEC MAIICC (1991), *Portraits statistiques régionaux : Québec et ses régions, Recensement 1991, Données ethnoculturelles*, Coll. Statistiques et indicateurs n°9, Direction régionale des études, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

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

QUÉBEC MCCI (1990) b, *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles*, Document de réflexion et d'orientation, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

QUÉBEC MICC (2008) a, *Pour enrichir le Québec, Franciser plus, Intégrer mieux, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*, mars 2008, Montréal : Direction des Affaires Publiques et de Communications

QUÉBEC MICC (2008) b, *Pour enrichir le Québec, Intégrer mieux, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration en emploi des immigrants*, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications, MICC

QUÉBEC MICC (2008) c, *Pour enrichir le Québec, Affirmer les valeurs communes de la société québécoise, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*, octobre 2008, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications, MICC

QUÉBEC MICC (2008) d, *Tableaux sur l'immigration au Québec 2003-2007*, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, Montréal : MICC

QUÉBEC MICC (2006), *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination : Caractéristiques de la population des communautés culturelles : Statistiques*, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

QUÉBEC MICC (2005), *Tableaux sur l'immigration au Québec 2000-2004*, Direction de la population et de la recherche, Montréal : MICC

QUÉBEC MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985), *Programme d'études du français pour le primaire*, Direction générale des programmes (3^{ème} tirage)

QUÉBEC MRCI (2004), *Des valeurs partagées, des intérêts communs, pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec, Plan d'action 2004-2007*, mai 2004, Montréal : Direction des affaires publiques et des communications

QUÉBEC MRCI (2002), *A la découverte de la diversité québécoise : Répertoire des organismes ethnoculturels du Québec*, (6^{ème} ed.), Ste Foy : Publications du Québec

QUÉBEC MRCI (2000) a, *Les niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*, Direction des politiques et programmes de francisation Montréal : Publications officielles

QUÉBEC MRCI (2000) b, *Tableaux sur l'immigration au Québec 1995-1999*, Direction de la planification stratégique, Montréal : MRCI

QUÉBEC MRCI (1997) a, *L'immigration au Québec de 1998 à 2000 : Prévoir et planifier*, Québec, Montréal : Publications officielles

QUÉBEC MRCI (1997) b, *Situation de l'immigration au Québec : Analyses statistiques du recensement de 1991*, Document de travail, septembre 1997, Montréal : Publications officielles

QUÉBEC MRCI (1994) a, *La langue française au Québec, énoncé de politique linguistique*, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique, Québec, Montréal : Publications officielles

QUÉBEC MRCI (1994) b, *Québec Atout. 1. Établissement d'enseignement. Guide d'enseignement*, Direction des politiques et des programmes d'intégration linguistique, Montréal

RAYMOND Henry (2001), *Paroles d'habitants, une méthode d'analyse*, Coll. Habitat et société, Paris : L'Harmattan

RAYNAUD Philippe (1997), « Multiculturalisme et démocratie », in *le Débat* n°97, octobre 1997, Paris : la Découverte

REA Andrea, TRIPIER Maryse (2003), *Sociologie de l'immigration*, Coll. Repères, Paris : la Découverte

RENAUD Jean, GINGRAS Lucie, VACHON Sébastien, BLASER Christine, GODIN Jean-François, GAGNE Benoît (2001), *Ils sont maintenant d'ici ! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*, Coll. Études, recherches et statistiques n°4, Québec : Les Publications du Québec

RICHARD Jean-Luc (2006), « Intégration », in MESURE S., SAVIDAN P. (dir.) (2006), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF (p. 791)

RILEY Philip (2003), « Le « linguisme » - multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques » in CARTON F., RILEY P. (2003), *Vers une*

compétence plurilingue, n° spécial de *Le français dans le monde*, Coll. Recherches et Applications, juillet 2003, Paris : Clé international - FIPF (p. 8-17)

ROBILLARD de Didier (1994), « La mise en évidence des régularités d'une variété régionale de français : éléments de réflexion », in KASBARIAN J.-M. (ed.) (1994), *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s), Hommage à Guy Hazaël-Massieux, Langues et langage* n°4, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence (p. 73-92)

ROCHER François (1990), « La culture québécoise à l'épreuve du temps : dynamisme culturel et caractère distinctif du Québec », in LANGLAIS J., LAPLANTE P., LEVY J. (dir.) (1990), *Le Québec de demain et les communautés culturelles*, Montréal : Méridien (p. 222-238)

ROPÉ Françoise, Lucie TANGUY (dirs) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan

RUELLAND Suzanne (1981), « De l'oral à l'écriture. Analyse d'une transcription de conte par un locuteur de la langue », *Itinérances* II (p. 137-162)

SAYAD Abdelmalek (1994), « Qu'est-ce que l'intégration ? », in *Hommes et migrations*, n°1182, décembre 1994, Paris : Adri (p. 8-14)

SCHMITTER-HEISLER Barbara (2000), « The sociology of immigration », in BRETTELL C., HOLLIFIELD R. (2000), *Migration Theory: Talking across Disciplines*, New York: Routledge (p. 77-96)

SCHNAPPER Dominique (2000), « Comment reconnaître les droits culturels ? », in MESURE S, KYMLICKA W. (dirs) (2000), *Comprendre les identités culturelles*, Paris : PUF (p. 253-269)

SCHNAPPER Dominique (1998), *La relation à l'autre, Au cœur de la pensée sociologique*, Paris : Gallimard

SCHNAPPER Dominique (1994), *La communauté des citoyens*, Paris : NRF Gallimard

SCHNAPPER Dominique (1991), *La France de l'intégration*, Paris : Gallimard

SERRÉ Pierre (2003), « Portrait d'une langue seconde : le français comme langue de travail au Québec au recensement de 2001 », *L'Action nationale*, vol. 93, n°7, Ligue d'action nationale (p. 111-144)

SEARLE John R. (1969), « *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* », Cambridge : Cambridge University Press

SIMARD Claude (1990), « Les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement du Québec », in *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Québec : Conseil de la langue française (p. 25-51)

- SPARER Michel (1988), *Bulletin du conseil de la langue française*, vol. 5 n°2 été 1988, Montréal : Publications du conseil de la langue française
- SWIGGERS Pierre (2002), « Le français de référence : contours méthodologiques et historiques d'un concept », in FRANCARD M., GERON G., WILMET R. (eds) (2001), *Le français de référence, Constructions et appropriations d'un concept*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters (p. 13-42)
- TABOADA-LEONETTI Isabel (1990), « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », in CAMILLERI C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris : PUF (p. 43-83)
- TAYLOR Charles (2000), « Nation culturelle, nation politique », in VENNE M. (dir.) (2000), *Penser la nation québécoise*, Montréal : Québec Amérique (p. 37-48)
- TAYLOR Charles (1994), *Multiculturalisme. Différence et Démocratie*, Paris : Aubier
- TRAVERSO Véronique (1999), *L'analyse des conversations*, Coll. Linguistique 128, Paris : Nathan Université
- TRIBALAT Michèle (1996), *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris : La Découverte/INED
- TYNES Henry (2004), « Le style en français langue seconde : vers un regard sociolinguistique », in *Langage et société* n°109, septembre 2004, Paris : Maison des sciences de l'homme (p. 31-51)
- VASSEUR Marie-Thérèse (2002), « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », in CASTELLOTTI V., PY B. (2002) (coord.), *La notion de compétence en langue, Notions en questions* n°6, septembre 2002, Lyon : ENS éditions (p. 37-49)
- VELTMAN Calvin, PARE Sylvie (1993), *L'adaptation linguistique des immigrants de la décennie 1980*, Coll. Études et recherches n°7, MCCI, Montréal : Publications officielles
- VION Robert (1992), *La communication verbale, Analyse des interactions*, Coll. Hachette Université Linguistique (2^{ème} ed. 2000), Paris : Hachette
- WIERVORKA Michel (1999), « Multiculturalisme », in STEINER P. (dir.) (1999), *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Paris : Seuil
- WIEVORKA Michel (1997), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte
- ZHOU Min (1997), « Segmented assimilation : issues, controverses and recent recherche on the new second generation », in *International migration review*, vol.31, Malden : Wiley-Blackwell (p. 975-1008)

Sitographie

CHARTE DE LA LANGUE FRANCAISE, Office québécois de la langue française

<http://www.olf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html>

(consulté le 10/08/08)

CONSEIL CONSTITUTIONNEL, Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen 1789

<http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>

(consulté le 27/04/08)

DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANCAISE, 8^{ème} Édition (1932-35), Centre national de ressources textuelles et lexicales,

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/citoyen>

(consulté le 10/12/08)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, site officiel, Grille de sélection pour l'immigration permanente, MICC

http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=8508&table=0#19

(consulté le 23/03/08)

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET EUROPÉENNES

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/les-francais-etranger_1296/vos-droits-demarches_1395/nationalite-francaise_5301/nationalite-francaise_14144.html

(consulté le 07/01/09)

STATISTIQUE CANADA (2001)a

http://www40.statcan.ca/cgi-bin/getcans/sorth.cgi?lan=fr&dtype=fina&filename=demo15a_f.htm&sortact=1&sortf=5

(consulté le 12/02/09)

STATISTIQUE CANADA b, Recensement de 2006 : immigration, citoyenneté, langue, mobilité et migration

<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/071204/q071204a.htm>

(consulté le 12/02/09)

STATISTIQUE CANADA c, Dictionnaire du recensement 2006

<http://www12.statcan.ca/francais/census06/reference/dictionary/atoz.cfm>

(consulté le 12/02/09)

STATISTIQUE CANADA d, Caractéristiques de la population du Québec et du Canada en 2001

<http://www12.statcan.ca/english/profil01/CP01/Details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=24&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=Québec&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=&GeoCode=24>

(consulté le 12/02/09)

STATISTIQUE CANADA d, Statut d'immigrant, période d'immigration et lieu de naissance pour les immigrants et les résidents non permanents pour la province du Québec en 2006

<http://www12.statcan.ca/francais/census06/data/topics/RetrieveProductTable.cfm?TPL=RETR&ALEVEL=3&APATH=3&CATNO=&DETAIL=0&DIM=&DS=99&FL=0&FREE=0&GAL=0&GC=99&GK=NA&GRP=1&IPS=&METH=0&ORDER=1&PID=89424&PTYPE=88971&RL=0&S=1&ShowAll=No&StartRow=1&SUB=724&Temporal=2006&Theme=72&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&GID=837953#FN1>

(consulté le 12/02/09)

STATISTIQUE CANADA (2008) e, Diffusion n° 4 « Langue », 4 décembre 2007

<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/rt-td/lng-fra.cfm>

(consulté le 12/02/09)

