

Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise

Quebec Immigration. Immigration Project and Language Trajectory of Nine Immigrant Women in Montreal

Michela Claudie Ralalatianna et Michèle Vatz-Laaroussi

Volume 15, numéro 1, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1037873ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1037873ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ralalatianna, M. C. & Vatz-Laaroussi, M. (2015). Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise. *Diversité urbaine*, 15(1), 87–107. <https://doi.org/10.7202/1037873ar>

Résumé de l'article

Pour les nouveaux arrivants, le fait d'apprendre la langue du pays d'accueil les aide dans leur processus d'intégration. C'est le cas des femmes immigrantes du Québec, bien que plusieurs autres défis les attendent. Malgré tout, elles sont travaillantes et motivées dans cet apprentissage. Cet article présente une recherche portant sur la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes inscrites dans un programme de francisation au Québec. Par la démarche de la biographie langagière, des entrevues semi-dirigées et un journal d'apprentissage tenu durant quatre mois, ces neuf femmes scolarisées et inscrites à des cours de français à temps complet ont été interrogées sur leurs contacts avec la langue française, les langues parlées en classe au Québec et à la maison, leurs réseaux d'amis et leurs activités sociales. Globalement, elles sont proactives, s'ajustent au lieu où elles se trouvent, à l'Autre et aux enjeux du moment.

Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise

Quebec Immigration
Immigration Project and Language Trajectory of
Nine Immigrant Women in Montreal

MICHELA CLAUDIE RALALATIANA

École de langues, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, michela.claudie.ralalatica@usherbrooke.ca

MICHÈLE VATZ-LAROUCSI

École de travail social, Université de Sherbrooke, michele.vatz-laaroussi@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ ■ Pour les nouveaux arrivants, le fait d'apprendre la langue du pays d'accueil les aide dans leur processus d'intégration. C'est le cas des femmes immigrantes du Québec, bien que plusieurs autres défis les attendent. Malgré tout, elles sont travailleuses et motivées dans cet apprentissage. Cet article présente une recherche portant sur la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes inscrites dans un programme de francisation au Québec. Par la démarche de la biographie langagière, des entrevues semi-dirigées et un journal d'apprentissage tenu durant quatre mois, ces neuf femmes scolarisées et inscrites à des cours de français à temps complet ont été interrogées sur leurs contacts avec la langue française, les langues parlées en classe au Québec et à la maison, leurs réseaux d'amis et leurs activités sociales. Globalement, elles sont proactives, s'ajustent au lieu où elles se trouvent, à l'Autre et aux enjeux du moment.

ABSTRACT ■ For newcomers learning the language of the host country helps them in their process of integration. This is the case of immigrant women in Quebec, although many challenges await them. Still, they are active and motivated about language learning. This article presents a study of the linguistic trajectory of nine immigrant women enrolled in a French language program in Quebec. Using the approach of the language biography, semi-structured interviews and a learning diary kept for four months, we interviewed nine immigrant women enrolled and enrolled in full-time French courses about their contact time with the French language the spoken languages in the classroom in Quebec and at home, their networks of friends and social activities. Overall, these women are proactive and adjust depending on where they are, the Other and current issues.

MOTS CLÉS ■ Femmes immigrantes, trajectoire langagière, socialisation langagière, motivation d'accomplissement, projet personnel.

KEYWORDS ■ Immigrant women, language trajectory, language socialization, achievement motivation, personal project.

Introduction

Par contrainte ou par choix, seules ou en famille, de plus en plus de femmes quittent leur pays et prennent la destination du Québec (Beaudoin 2010; Guilbaut 2005; Mongeau *et al.* 2007; Vatz-Laaroussi *et al.* 2007). Majoritairement d'origine européenne dans les années 1980, elles venaient plutôt d'Asie, d'Amérique et d'Afrique vers les années 2000 (Mongeau *et al.* 2007). Généralement, les immigrants sont classés en quatre catégories : 1) l'immigration économique/les immigrants indépendants; 2) le regroupement familial; 3) l'immigration humanitaire; 4) les autres immigrants (répondant surtout à des critères d'ordre humanitaire) (Gouvernement du Canada 1995). Les participantes de cette étude appartenaient à la catégorie de l'immigration économique.

Étant la seule province du Canada où le français est l'unique langue officielle, le Québec a mis en place des politiques et des programmes pour protéger la langue française (Gouvernement du Québec 2008). De ce fait, les immigrants non francophones sont invités à suivre des cours de français gratuits accompagnés d'une allocation équivalant à l'aide sociale, mais qui est assortie d'une obligation d'assiduité en classe.

La féminisation de l'immigration au Québec, l'intérêt à suivre des cours de français en classe (Calinon 2007) et la place du genre dans la construction identitaire (Jeanneret 2010; Piller et Pavlenko 2001) sont des éléments du parcours de vie et d'apprentissage de ces femmes qui méritent que l'on s'y intéresse. De plus, chez ces immigrantes, les bouleversements culturels, identitaires, voire pédagogiques, se traduisent souvent par des difficultés de différents ordres, dont celle de la persévérance aux études (Cardu et Sanschagrín 2002).

La trajectoire langagière

Jusqu'à maintenant, au Québec, peu d'écrits ont évalué le processus d'appropriation de la langue française dans les cours de français gratuits offerts aux immigrants adultes (Bourassa-Dansereau 2010). Selon cette auteure (*ibid.*), il faut se pencher sur l'expérience individuelle pour comprendre la relation entre la langue et l'intégration. Dans cette perspective,

et dans le but de mettre en évidence la femme immigrante, actrice de son apprentissage durant le processus d'intégration, nous avons tenté de décrire et de comprendre la trajectoire langagière au Québec de quelques-unes d'entre elles. Selon Jeanneret (2010), l'étude de la trajectoire des immigrants permet de dégager les relations entre l'établissement dans un pays francophone, l'adaptation identitaire et la motivation à apprendre la langue française. Dans notre recherche, le projet personnel lié à l'immigration, la motivation d'accomplissement et la socialisation langagière constituent cette trajectoire langagière.

Pour Boutinet (1995), dans le cadre d'un changement de lieu (ici, un changement de pays), le projet du migrant peut se traduire par le début d'une formation, c'est-à-dire la fréquentation d'un établissement en vue d'acquérir de nouvelles connaissances pour mieux fonctionner et pour mieux gérer le changement. Pour les participantes de notre recherche, l'inscription au cours de francisation participe à ce début d'une formation, qui s'inscrit plus largement dans un projet personnel (retour aux études, trouver du travail, etc.). En étudiant le début d'une formation comme s'il s'agissait d'un projet, Boutinet (1998) a mis en évidence le rôle de la motivation. Il explique :

La motivation dans sa double dimension de mise en relation et de relativisation sera cette capacité de me déterminer des buts en fonction de motifs susceptibles de les justifier; elle se traduira dans ma capacité à mettre continuellement en relation motifs et buts et les relativiser [*sic*] au regard d'autres projets possibles (*ibid.*: 90).

Pour lui, l'individu (l'apprenant migrant) entre en relation avec son milieu, d'où la fonction relationnelle de la motivation, que l'on peut voir à travers la socialisation langagière. De ce fait, si l'on se réfère à Nuttin (1985), le cours de francisation nécessiterait également une motivation d'accomplissement. Pour cet auteur, la motivation de l'adulte signifie « avoir l'intention de faire quelque chose, former le projet ou avoir le but de... » (*ibid.*: 36). Cette motivation d'accomplissement se manifeste par les moyens que l'individu met en œuvre pour réaliser son projet.

De plus, la réalisation d'un projet nécessite du temps. Ainsi, la motivation d'accomplissement, les moyens et le temps sont en constante relation dans la réalisation d'un projet: c'est le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue en contexte d'immigration. À cet effet, les acquis de l'individu sont des outils importants pour le passage à l'action dans le moment présent.

Par ailleurs, même si le cours de francisation requiert un investissement de temps pour les immigrants, il favoriserait leur processus d'intégration. À titre d'exemple, c'est en parlant en français avec les autres

membres de leur communauté qui maîtrisent le français que les immigrants non francophones peuvent à la fois pratiquer la langue française et en apprendre davantage sur le fonctionnement de leur société d'accueil (Amireault et Lussier 2008), ce qui, à notre sens, représente une forme de socialisation langagière, qui favoriserait l'intégration des immigrants.

La socialisation langagière est souvent examinée à travers une approche interactionniste (Giddens 1979; Pekarek Doehler 2000; Pochon-Berger 2010). La recherche à ce sujet étudie à la fois la socialisation dans l'apprentissage et l'acquisition d'une deuxième langue (ou de la langue maternelle) et la socialisation par l'utilisation de la langue. Avec ce concept, on étudie les « détails du discours et de l'interaction sociale afin de découvrir les méthodes et les préférences des participants » (Schieffelin 2007 : 18). Dans l'ensemble, la place primordiale de l'individu comme apprenant compétent et proactif émerge de la conception de la socialisation langagière.

La socialisation langagière cernée par une approche descriptive

Dans la présente étude, la socialisation langagière est cernée par une approche descriptive. Concrètement, il s'agit de décrire les actions entreprises pour apprendre le français. De toute la littérature consacrée à la socialisation langagière, nous avons retenu que l'apprentissage d'une langue « ne peut être réduit à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale » (Pekarek Doehler 2000 : 7). Les pratiques sociales constituent les actions qui permettent à l'immigrant de sentir une appartenance à la société d'accueil (travail, vote, bénévolat, etc.). Par conséquent, l'acquisition d'une langue implique la mise en relation de trois entités : un apprenant (ou alloglotte¹) avec son identité, une langue, et un contexte (Porquier et Py 2004). Ainsi, lors de la socialisation langagière en classe, l'adulte immigrant apprendra les codes sociaux de sa société d'accueil en observant les activités de ses pairs et de ses enseignants (Rogoff 1990). Parallèlement, lors des interactions en classe, l'enseignant accompagne les immigrants et soutient leur apprentissage des notions linguistiques et grammaticales de même que des éléments culturels de leur pays d'accueil. La classe devient une « communauté de pratique » (Wenger 1999), terme qui désigne un ensemble d'individus qui travaillent ensemble à l'atteinte d'un but. Elle se caractérise par l'importance de la participation active des membres, par leur socialisation et par leur développement identitaire.

Outre le soutien à l'apprentissage offert par l'enseignant, le partage des connaissances et l'observation des autres apprenants lors de la socialisation langagière en classe, l'adulte immigrant doit acquérir des savoirs de

nature pratique lui permettant de « participer concrètement à des activités sociales » (Pochon-Berger 2010 : 34). Les pratiques sociales sont des activités qui encouragent l'usage de la langue du pays d'accueil tout en permettant de tisser des liens avec les autres membres de la communauté. Ces activités favorisent un sentiment d'appartenance à la société d'accueil (le bénévolat, le travail en équipe, la participation à la vie sociale, etc.). Précisons que « l'individu n'acquiert pas "la culture" ; il acquiert plutôt un ensemble de pratiques qui lui permet de vivre en société » (Schieffelin 2007 : 18). En outre, d'après Schieffelin (2007) et Pekarek Doehler (2000), cette socialisation et ces interactions donneront lieu à des échanges interpersonnels qui touchent à l'identité de l'apprenant et l'aident à connaître et à maîtriser davantage les normes de sa société d'accueil (rôle de l'environnement dans l'échange, gestuelle, etc.).

Le processus de socialisation langagière s'inscrit dans le temps et dans l'espace du parcours particulier de chaque immigrant. Tout en apprenant la langue française, celui-ci entretient un certain rapport à cette langue, d'autant plus qu'au moment de l'apprendre, une proportion importante d'immigrants connaissent déjà de nombreuses langues.

Le rapport à la langue et le plurilinguisme

Le rapport à la langue recouvre des aspects cognitifs, subjectifs et affectifs qu'un sujet entretient lors de son apprentissage (Perregaux 2002). Il varie selon le contexte et les outils dont la personne dispose durant son apprentissage. Ainsi, le rapport à la langue se manifeste quand :

[l]’adulte à travers le récit de son parcours éducatif va questionner [*sic*] les évènements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation (*ibid.* : 82).

Il semble donc que le rapport à la langue varie d'une personne à l'autre selon son projet personnel, sa motivation d'accomplissement et la place qu'occupe la socialisation langagière dans les différentes sphères de sa vie. Parmi ces éléments se manifeste également le plurilinguisme de l'adulte. En effet, plusieurs immigrants qui apprennent la langue du pays d'accueil sont déjà plurilingues. Le plurilinguisme se définit « comme la pratique de plusieurs langues à des niveaux différents et pour des usages différents : langues parlées sur le plan domestique [...], sur le plan régional ou communautaire [...], sur un plan d'échanges économiques » (Gohard-Radenkovic 1999 : 21).

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif, qui était de décrire et de comprendre la trajectoire langagière de neuf femmes immigrantes, nous avons choisi l'approche biographique, dont l'une des formes d'exploitation est la biographie langagière, « qui est avant tout un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (Perregaux 2002: 83). Toujours selon Perregaux (2002), du côté du chercheur, la biographie langagière favoriserait l'identification des moments clés et des changements de comportements dans l'apprentissage de l'apprenant. Citant Kilanga Musinde (2006), Simon et Thamin soulignent que :

[l]es biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre des représentations et attitudes (2009: 5).

Le recrutement des participantes de notre étude a eu lieu dans un cours de francisation d'un centre d'apprentissage de Montréal. Toutefois, la collecte des données s'est déroulée en dehors des cours de français et s'est étalée sur quatre mois. Pour les besoins de l'entrevue et de la rédaction du journal d'apprentissage, nos critères de sélection des participantes de la recherche étaient qu'elles soient allophones et, au minimum, de niveau intermédiaire en français langue seconde². Notre échantillon comprend : trois Colombiennes, une Danoise, une Chinoise, une Vénézuélienne et trois Moldaves. Toutes sont âgées de 25 à 45 ans et sont venues s'installer au Québec en tant que résidentes permanentes. Elles sont scolarisées et possèdent un diplôme universitaire. En outre, elles ont directement émigré de leur pays d'origine vers le Québec. Quant à leur année d'arrivée, elles sont toutes arrivées au Québec, sauf l'une d'entre elles, au courant de l'année 2012. Au moment de notre collecte de données, aucune d'entre elles ne travaillait, toutes étant inscrites dans un cours à temps complet.

Les outils utilisés pour notre collecte de données sont l'entrevue et le journal d'apprentissage des participantes. Le choix des deux entrevues et du journal d'apprentissage se justifie par le fait que la trajectoire langagière se construit dans le temps et l'espace. De plus, les auteurs de référence de la biographie langagière (Cognigni 2009 ; Simon et Thamin 2009) insistent sur son aspect réflexif. Ainsi, notre étude comportait deux entrevues complémentaires. La première entrevue, de type exploratoire,

portait sur les premiers contacts des répondants avec la langue française, leur projet personnel d'immigration, leur motivation d'accomplissement et leur socialisation langagière dans les classes de français et en dehors (les langues parlées en classe et à la maison, les efforts déployés pour maîtriser le français, la langue parlée avec les amis, les amis parlant le français, et les activités sociales).

Quant au journal d'apprentissage, il ne visait pas à évaluer la qualité de l'écriture, mais à faire ressortir les éléments abordés lors de la première entrevue. Les participantes pouvaient écrire dans leur langue maternelle en cas de difficulté, mais aucune d'elles ne s'est prévaluée de cette permission. Toutes ont entamé individuellement la rédaction de leur journal immédiatement après la première entrevue, rédaction qui s'est poursuivie durant un mois, puisque le calendrier habituel des cours à temps complet offerts dans les établissements s'étend généralement sur un mois.

Pour ce qui est de la deuxième entrevue, elle adopte un caractère réflexif sur les éléments de la première entrevue et du journal d'apprentissage. Nous avons choisi d'inclure une deuxième entrevue compte tenu de notre objectif de recherche. En effet, il nous semblait évident que pour décrire et comprendre la trajectoire langagière des femmes immigrantes qui suivent les cours de français au Québec, un laps de temps entre les entrevues était nécessaire. À la différence de la première entrevue exploratoire, l'entrevue réflexive requiert plus de réflexivité et de distanciation de la part de la participante.

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel N'Vivo et ont été soumises à une analyse thématique en deux étapes : d'abord la description de la trajectoire langagière de chaque participante sous forme de récit, puis l'analyse transversale des données. Au terme de la première étape d'analyse, nous avons obtenu neuf récits de trajectoire langagière. Ce sont ces neuf récits que nous avons exploités pour faire l'analyse transversale, qui consiste entre autres à dégager des typologies de trajectoire langagière. Nous présentons dans la section suivante certains résultats sur la socialisation langagière de nos répondantes et en discutons.

Résultats sur la socialisation langagière

Il importe de préciser que les neuf participants ont donné des réponses parfois convergentes, parfois divergentes (personnalité, disponibilité du conjoint, rapprochement de la communauté d'origine au lieu de la société d'accueil, etc.) et qu'aucune généralisation n'est possible, même si certains profils se dégagent.

Groupe d'âge	25-35 ans	25-35 ans	25-35 ans	25-35 ans	36-45 ans
Nom fictif	Farida	Fabienne	Francine	Françoise	Frédérique
Pays de naissance	Colombie	Colombie	Moldavie	Moldavie	Moldavie
État matrimonial	Mariée	Conjointe de fait	Mariée	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants; âge des enfants	0	0	0	2; 1 an (à la garderie) et 6 ans	2; 4 mois (à la garderie) et 3 ans
Langue(s) parlée(s) et apprise(s)	Espagnol, anglais	Espagnol	Roumain, anglais, russe	Roumain, russe	Roumain, russe, anglais
Activités sociales	non	art, design	non	non	non
Passion(s)	Lecture, musique	Voyage, gym, danse	Mots croisés, sudokus	Lecture, musique, promenade, voyage	Lecture, voyage, couture, sport
Amis parlant le français	Peu	Peu	Peu	Peu	Pas du tout

Groupe d'âge	36-45 ans	25-35 ans	25-35 ans	36-45 ans
Nom fictif	Estelle	Émilie	Érica	Eva
Pays de naissance	Danemark	Chine	Venezuela	Colombie
État matrimonial	Mariée	Célibataire	Mariée	Mariée
Nombre d'enfants; âge des enfants	2; 5 et 7 ans	0	0	Enceinte de 8 mois
Langue(s) parlée(s) et apprise(s)	Danois, anglais	Chinois, anglais	Espagnol, anglais	Espagnol, anglais
Activités sociales	Bénévolat	Bénévolat	À la recherche de bénévolat	À la recherche de bénévolat
Passion(s)	Sport	Musique, films	Sport, histoire, casse-tête	Films, musique
Amis parlant le français	Peu	Peu	Peu	Peu

Les premiers contacts avec la langue française

En réponse à la question « Racontez-moi comment vous en êtes arrivée à la décision d'apprendre le français et des moments mémorables marquant le choix de cette langue », les propos se résument comme suit.

Les neuf participantes ont choisi d'apprendre le français plutôt que d'autres langues étrangères dans leur pays d'origine. En outre, certaines (trois) ont appris le français soit à l'Alliance française de leur pays, soit en autodidacte, soit en payant un professeur privé. Il s'agissait pour elles de

se préparer à l'entrevue de sélection des immigrants du Québec afin d'obtenir le statut de résidentes permanentes. Comme l'obtention d'un visa d'entrée au Canada prend en général une année, certaines d'entre elles ont profité de ce temps pour améliorer leur connaissance du français à l'aide de cours en ligne offerts par le gouvernement du Québec pour les immigrants de niveau intermédiaire en français langue seconde. Le fait que leur projet d'immigration ait été autant préparé (ce qui n'est généralement pas le cas pour les réfugiés) influence fortement leur motivation à apprendre le français au Québec, leur projet personnel, voire leur socialisation langagière, selon une approche descriptive.

Les langues parlées en classe au Québec

Toutes les participantes ont souligné l'importance de l'immersion totale dans la langue française que permet un cours à temps complet. Autrement dit, elles sont amenées à parler en français avec leurs compatriotes et les autres élèves. Concrètement, en classe, elles sont assises avec des personnes d'autres nationalités afin d'éviter au maximum les interactions dans la langue maternelle. À propos de la dynamique générale de la classe, Farida évoque par exemple l'importance des autres élèves :

Le monde parle en français en classe. Il y a une chose très bonne dans ma salle de classe, c'est que tout le monde, c'est mélangé, je m'assieds et j'ai des compagnons, à droite, ce sont des Moldaves et à gauche, ce sont des Ukrainiens. Dans la classe, nous parlons français... les jours c'est différent pour tout le monde, mais en général, tout le monde participe... et avoir la tolérance et le respect et apprendre de lui et savoir que nous avons un lien. Il y a un sentiment d'humanité et qu'il importe si nous venons de différentes parties du monde avec des cultures, des traditions très différentes, car dans ce moment-là, on est en train de vivre une expérience très proche. Ce n'est pas seulement le français, on est en train de partager une salle de classe pendant 7 heures tous les jours et c'est très intense. Il y a des choses qui passent dans la classe, se comprendre bien avec les autres, il y a des personnalités aussi, des différences culturelles... il y a beaucoup de tolérance et c'est très bon, c'est très bon qu'on a cet espace pour réfléchir ensemble que nous sommes en train de vivre³.

Les langues parlées à la maison

Comme les conjoints de cinq des neuf participantes suivent également le cours de francisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), ils parlent le français ensemble en faisant leurs devoirs à la maison. Les participantes considèrent cet aspect de leur relation amoureuse comme de l'entraide. Pour Frédérique, en plus du temps passé

à parler en français avec son conjoint, elle est aidée par son enfant d'âge scolaire. Ce moment l'aide à renforcer ses apprentissages :

Chaque jour, moi et ma fille faisons ensemble les devoirs, et pour moi, c'est un plus, parce que je fais connaissance avec divers mots que je ne connais pas, je découvre beaucoup de choses, j'apprends en même temps aussi. Ma fille rit que nous soyons étudiants à notre âge.

Deux participantes sans enfant, après avoir terminé leurs devoirs à la maison, parlent avec leur conjoint dans leur langue maternelle. Dans ce cas, l'utilisation de leur première langue revêt un caractère affectif :

C'est plus fréquent de parler [ma langue maternelle]. Nous parlons [notre langue maternelle]. C'est naturel parler sa langue (Farida).

Si le recours à la langue maternelle est d'ordre affectif pour ces deux participantes, Françoise et Frédérique précisent en outre qu'il amène leurs enfants à ne pas oublier leur culture d'origine et leur permet de communiquer et de garder contact avec leur famille élargie dans le pays d'origine :

Nous ne parlons pas en français à la maison, car nous voulons que nos deux filles [l'une est à la garderie et l'autre est à la classe d'accueil] parlent aussi [notre langue maternelle] parce qu'ils entendent le français à l'école et à la garderie, nous voulons qu'elles n'oublient pas notre langue maternelle parce que la langue maternelle est notre langue, pour communiquer avec les grands-parents (Françoise).

Les actions entreprises pour maîtriser le français

Pour être en contact avec la langue française, l'ensemble des participantes utilise les médias francophones (télévision, radio, livres). Par exemple, une participante aime les émissions pour enfants parce que le débit des paroles est lent et que le vocabulaire est simple. Une autre participante a l'habitude d'aller sur Internet pour renforcer ses apprentissages en faisant des exercices de français, en écoutant des exercices phonétiques et en lisant des articles en français :

J'ai l'habitude de chercher quelque chose sur l'Internet si je comprends que je ne suis pas bonne dans tel ou tel sujet donc je mets sur l'Internet, je cherche plus d'exercices, peut-être d'autres explications qui va permettre d'améliorer... Il y a un mois, j'ai pris l'habitude de lire le journal et lire les articles intéressants, et si je ne comprends pas un mot, je le cherche dans le dictionnaire, j'essaie de l'utiliser après ça (Francine).

La langue parlée avec les amis

L'utilisation de la langue maternelle avec les compatriotes vise à la fois à garder son identité et sa culture et à se sentir en sécurité sur le plan psychologique lors de l'arrivée dans un nouveau pays, comme l'explique cette participante :

Avec des amis, je parle [ma langue maternelle]... je trouve ça très naturel, parce qu'on est d'un niveau psychologique, je ne sais pas, on arrive dans un milieu où c'est très complexe pour comprendre. Tu peux partager avec eux [avec ses compatriotes dans sa langue maternelle], c'est comme une chose très nécessaire pour se sentir confortable, se sentir qu'on n'a pas peur de perdre des identités. Je trouve que c'est très important de parler sa langue avec. C'est plus de naturel (Farida).

De son côté, Francine évite les longues conversations dans sa langue maternelle lorsqu'elle est en compagnie de ses compatriotes. En général, elle préfère fréquenter des amis francophones. Elle considère comme un manque de respect envers la population québécoise le fait de parler sa langue maternelle en public :

J'ai beaucoup d'amis de mon pays ici. Malheureusement, les gens de mon pays, ils préfèrent que je leur parle dans notre langue maternelle, mais moi j'essaie d'éviter cette situation, moi, si je suis dans un groupe, je vais parler dans une langue, c'est comme un manque de respect pour les autres donc je parle en français s'il y a des questions en français. Si c'est quelque chose de personnel, on peut discuter dans notre langue maternelle, mais plutôt je préfère le français. Si la personne trouve des difficultés en apprentissage donc, je peux leur parler et l'expliquer dans notre langue maternelle (Francine).

Les amis parlant le français

En dehors du cadre scolaire, les participantes entretiennent des relations d'amitié soit avec des francophones, soit avec des compatriotes. En effet, Francine a trois amis québécois et Françoise en a un, tandis que Fabienne et Frédérique n'ont pas d'amis qui parlent le français. De son côté, Farida a peu d'amis parlant le français. Fabienne a rencontré un ami francophone par le biais d'activités de bénévolat. Le fait que la majorité des participantes (huit) soient arrivées au Québec dans le courant de l'année 2012 pourrait expliquer que certaines n'aient pas encore d'amis francophones. Se constituer un nouveau réseau est un processus qui prend du temps.

En suivant le cours à temps complet, les neuf participantes sont à l'école toute la semaine et, pour la plupart, le personnel administratif, les enseignants et les animateurs sont les premières personnes francophones qu'elles côtoient tous les jours et avec qui elles peuvent converser

longuement en français. Soulignons que l'ensemble des participantes souhaiterait avoir plus d'amis francophones pour améliorer leur français. Notamment, pour Françoise, le contact avec son ami francophone se réduit à des communications téléphoniques en raison du manque de disponibilité de celui-ci.

Les activités sociales

Cinq participantes expliquent les raisons pour lesquelles elles ne peuvent pas participer à des activités sociales. Par exemple, du fait de son immigration récente et pour des raisons affectives, Farida a choisi de se rapprocher davantage de sa communauté :

C'est dur, mais quand on est en train de s'établir, on doit être concentré dans nos choses, il y a beaucoup de pression, on n'a pas de temps pour aller à des activités culturelles. La priorité, c'est chercher des personnes qui sont [du même pays que nous] et qui donnent des conseils, on a d'autres besoins, d'autres types de nécessité... (Farida)

Pour Françoise, c'est le fait de s'occuper de son enfant qui l'empêche de participer à des activités sociales en français. Quant à Francine, elle souhaite élargir son réseau d'amis francophones même si elle fréquente ses compatriotes. Elle précise cependant que, dans une semaine, elle passe cinq jours à l'université et que les fins de semaine servent entre autres à réviser, ce qui explique son manque de disponibilité pour rencontrer des amis francophones.

Les activités sociales en français visent à la fois à mieux connaître la société d'accueil et à élargir son réseau d'amis francophones. Même si la majorité des répondantes n'a pas de disponibilité pour faire des activités sociales en français, chacune à sa façon reste en contact avec la langue française. Par exemple, Farida et Francine fréquentent la Grande Bibliothèque de Montréal, discutent en français lorsqu'elles font du covoiturage ou visitent des salons de l'emploi. À la bibliothèque, Francine essaie de ne pas utiliser de sous-titres dans les films qu'elle regarde, de trouver des romans faciles à lire pour elle et d'écouter des chansons en français. De son côté, Françoise choisit d'assister à l'office religieux en français, bien qu'elle puisse y assister dans sa langue maternelle. Quant à Frédérique, elle a discuté en français avec d'autres parents lorsqu'elle a organisé une fête d'anniversaire pour son enfant.

Par ailleurs, Fabienne se démarque des autres répondantes par le fait qu'elle a participé à plusieurs reprises à des activités sociales en français (aller au cinéma, prendre part à des ateliers de jumelage linguistique, visiter des musées, aller à Radio-Canada pour assister à l'enregistrement

de l'émission *Un air de famille* ou voir l'exposition sur les morts-vivants au Jardin botanique, etc.). Se considérant comme une personne active, profitant du soutien de son conjoint et n'ayant pas d'enfant, Fabienne a répété à maintes reprises que la pratique du français en dehors de la classe est la clé de son apprentissage.

Discussion

Comme nous l'avons énoncé plus tôt, nous savons que la socialisation langagière de ces femmes immigrantes varie selon le lieu où elles se trouvent, leurs objectifs de communication et l'Autre avec qui elles sont en contact. Notre étude avait pour but de décrire et de comprendre leur trajectoire langagière, qui est façonnée par leur projet personnel, leur motivation d'accomplissement et leur socialisation langagière.

Cette trajectoire langagière a commencé dès leurs premiers contacts avec la langue française dans leur pays d'origine et a continué durant le processus d'immigration jusqu'à leur établissement au Québec. De ce fait, dans la discussion des résultats, il sera question de la socialisation langagière des participantes lorsqu'elles étaient dans leur pays et depuis qu'elles sont au Québec. Les dimensions abordées ici sont la place du français quand elles étaient encore dans leur pays d'origine et durant la préparation de leur immigration au Québec, ainsi que la place du français pendant qu'elles s'établissaient au Québec, les différentes manifestations de l'utilisation de la langue française et de la langue maternelle et le rapport à la langue française et à la langue maternelle.

Le français : langue de souvenirs, d'enseignement et de projet d'immigration

Pour les participantes, un point convergent est le contact avec la langue française dans leur pays d'origine avant leur arrivée au Québec, que ce soit par choix personnel ou parce qu'il était inscrit dans leur programme scolaire. Un point divergent est le fait qu'une des participantes ait relaté un souvenir d'enfance lié au français. Lors de la préparation de leur immigration au Québec, huit participantes ont vu le fait d'apprendre le français comme un outil pour concrétiser leur projet. La neuvième participante a immigré au Québec pour rejoindre son mari anglophone.

Quant à leurs interlocuteurs francophones, les personnes significatives durant leur apprentissage antérieur sont une mère, des enseignants d'écoles secondaires, des professeurs des Alliances françaises, des professeurs privés embauchés pour les aider à pratiquer le français et des tuteurs de cours de français en ligne.

Ces données nous ont permis de constater l'importance des choix personnels, du milieu et du projet personnel des migrants, surtout lorsqu'ils sont encore dans leur pays d'origine. En outre, nos données montrent la place de la langue française à l'international : sa connaissance semble être le passeport pour réaliser des projets personnels – constats faits également par Adami (2008), Amireault et Lussier (2008) et Cardu et Sanschagrin (2002).

Le français : langue d'intégration

Une fois arrivées au Québec, les participantes ont décidé elles-mêmes d'apprendre le français. Ce choix vient des rôles qu'elles associent à la langue française. La situation de ces femmes fait écho à ce que Peirce (1995) nomme l'« investissement ». Ce concept correspond à l'ensemble des motivations de cinq femmes immigrantes apprenant l'anglais au Canada. En effet, selon cette auteure, la connaissance linguistique est un capital culturel (connaissances, compétences). Ce qui a surtout intéressé Peirce, c'est de comprendre comment le fait de s'investir dans l'apprentissage de l'anglais chez ces femmes immigrantes revêt un pouvoir social. À titre d'exemple, l'une des apprenantes raconte qu'elle s'y est investie pour participer activement aux discussions familiales et sociales sur l'avenir de son enfant.

Les points convergents entre les réponses des participantes de notre étude sont le rapport à la langue française en tant qu'outil facilitant la réalisation de leur projet personnel, un outil pour entrer en contact avec les autres (enseignant, animateurs, personnel administratif et les autres élèves du cours de francisation). Également, la langue française est un outil de partage de sa culture et de cohésion du groupe. Représentant un facteur de cohésion sociale (Pagé 2011) ou un outil d'appartenance à la société et de communication (Gouvernement du Québec 2008), la connaissance de la langue française favorise la création de liens personnels, sociaux et professionnels (Rachédi 2010).

Quatre participantes entretiennent un rapport psychologique avec la langue française, dans la mesure où sa maîtrise leur a permis une plus grande confiance en elles. Elles voient également en la langue française un outil de dévoilement de soi et d'apprentissage sur soi. Ce rapport à la langue française se manifeste par une plus grande aisance à prendre la parole et une plus grande autonomie.

En ce qui a trait au rapport à la langue en dehors de la salle de classe de francisation, l'ensemble des participantes a vu dans sa pratique du français un outil de renforcement de son apprentissage. À notre avis, comme les participantes mariées l'étaient avec une personne de même

nationalité qu'elles (sept), l'usage de la langue française à la maison, en alternance avec la langue maternelle, visait à renforcer les acquis faits en classe. Après les devoirs à la maison, le rapport à la langue française à l'extérieur du cours de francisation se résume à l'écoute des médias francophones. En dehors de la maison, les participantes entretiennent un rapport plutôt utilitaire à la langue française. Enfin, grâce aux divers moments d'utilisation de la langue française, elles ont établi un rapport d'identification et d'appartenance à la société dans laquelle elles étaient en train de s'installer (Gouvernement du Québec 2008).

Pour elles, au Québec, leurs interlocuteurs et les personnes qu'elles considèrent comme significatives sont le personnel administratif, les enseignants, les animateurs et les autres élèves du cours de francisation. À la maison, c'est leur conjoint respectif, à travers le soutien qu'il leur apporte. À l'extérieur de la maison, ce sont les personnes rencontrées à l'épicerie, à l'école des enfants, dans les centres locaux de services communautaires (CLSC) et lors d'activités sociales.

Le plurilinguisme

Dans cette section, il sera question des aspects affectif et culturel du plurilinguisme à la maison, de l'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine, et de l'utilisation de la langue anglaise et des raisons de cette pratique.

Les aspects affectif et culturel du plurilinguisme à la maison

Nous avons remarqué que, chez les participantes dont le conjoint vient du même pays et suit également des cours de français, le recours à la langue maternelle revêt un aspect affectif. À la maison, l'utilisation de la langue maternelle et de la langue française vise respectivement à affermir ce lien affectif et à renforcer l'apprentissage. Par ailleurs, l'utilisation de la langue maternelle illustre une volonté de préserver leur culture d'origine. En effet, deux participantes ont mentionné que le recours à la langue maternelle sert à ce que leurs enfants n'oublient pas leur culture d'origine et qu'ils puissent communiquer et garder contact avec la famille élargie dans le pays d'origine. Ainsi, pour ces mères de familles immigrantes, la transmission de la culture d'origine et la protection de leur identité culturelle passent par le fait de parler leur langue maternelle. Autrement dit, l'identité culturelle se manifeste par la langue et les valeurs du pays d'origine.

L'appartenance à la société d'accueil et à la société d'origine

Lorsqu'elles sont avec leurs compatriotes, certaines participantes préfèrent parler leur langue maternelle en public, même si elles maîtrisent bien le français, alors que d'autres, dans la même situation, choisissent le français. En dehors de la maison, l'alternance entre la langue maternelle et la langue française quand elles sont avec leurs compatriotes exprime leur appartenance à leur culture d'origine et à la société québécoise. Concrètement, parmi nos participantes qui maîtrisent le français, certaines considèrent que parler leur langue maternelle dans les lieux publics est une affirmation de leur identité, alors que pour d'autres, c'est un manque de respect envers la société québécoise. Pour celles qui n'ont pas assez de vocabulaire en français, parler leur langue maternelle reste le seul moyen de communication.

L'usage ou non de la langue française en public suscite des questions quant à la position de chaque femme immigrante vis-à-vis de sa langue maternelle, mais également vis-à-vis de l'image qu'elle se fait de la langue française. Nos observations vont dans le même sens que celles de Cognigni (2008 : 208), qui souligne que toutes « les langues [...] et les composantes identitaires ne sont pas en contradiction ». Nos résultats rejoignent également ceux de Dabène (1994) et de De la Piedra et Romo (2003) quand ils soulignent qu'en situation multilingue, un individu peut choisir de changer de langue selon la personne avec qui il entre en relation. Pour cette raison, la langue maternelle et la connaissance du français favoriseraient la médiation « de l'identité de l'entre-deux [et permettraient] d'acquérir une fonction naturelle et socialement utile dans le pays d'immigration » (Cognigni 2008 : 208).

L'utilisation de la langue anglaise et les raisons de cette pratique

L'anglais et le français disposent du même statut au Canada (Gouvernement du Canada 1985). Trois constats ressortent de nos résultats. D'abord, l'anglais est une langue de secours palliant un niveau de français oral insuffisant. En effet, trois participantes font appel à l'anglais dans le but de mieux se faire comprendre (conversations téléphoniques, épicerie, etc.). Sur ce point, nos observations rejoignent celles d'Amireault et Lussier (2008 : 36), qui soulignent, au sujet des immigrants, que « même s'ils sont motivés à apprendre le français, ils utilisent souvent l'anglais en public parce que c'est plus facile et plus naturel ». Ensuite, l'anglais est la langue de communication avec les amis anglophones. Enfin, l'anglais est considéré par toutes les participantes comme une langue de plus pour leur évolution personnelle et professionnelle. En effet, celles qui ne parlent pas encore la langue anglaise envisagent de l'apprendre. Il faut rappeler que

suivre le cours de francisation est une étape dans le processus d'intégration sociale de ces femmes. Ajoutons également que nous avons été en présence de femmes scolarisées qui occupaient un emploi avant de s'installer au Québec. Cardu et Sanschagrin (2002) soutiennent que, pour les femmes immigrées, le travail est à la fois un outil d'insertion sociale, de reconnaissance par les pairs et d'épanouissement personnel. De plus, Mongeau *et al.* (2007) ont remarqué lors d'une recherche menée auprès de femmes immigrantes que la connaissance du français ou de l'anglais favorisait leur insertion sociale et professionnelle. Il est aussi important de rappeler que, pour plusieurs individus, l'immigration constitue un levier de développement tant sur le plan personnel que professionnel (Amireault et Lussier 2008; Helly *et al.* 2001).

Ces trois cas de figure d'utilisation de l'anglais nous amènent à constater que, même si le cours de francisation vise à protéger la langue française au Québec (Gouvernement du Québec 2008) et à favoriser l'intégration des immigrants à la majorité francophone (Pagé et Lamarre 2010), la langue anglaise occupe une place non négligeable dans le quotidien de nos participantes et dans leur avenir au Québec et au Canada.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le fait que toutes les participantes de notre recherche soient arrivées au Québec en tant que résidentes permanentes a grandement influencé leur trajectoire et leur socialisation langagière. Abordée dans une approche descriptive, la socialisation langagière a été étudiée à travers leur biographie langagière. Ainsi, l'entretien oral et le journal d'apprentissage favorisent l'apprentissage et la maîtrise du français, mais permettent aussi une affirmation identitaire.

Les premiers contacts des participantes avec la langue française ont commencé dans leur pays d'origine dans les écoles primaires ou secondaires. De plus, la maîtrise de la langue française faisait partie des critères de sélection pour qu'elles soient admises au Québec et représentait un outil pour la concrétisation de leur projet personnel.

Une fois arrivées au Québec, les participantes ont été proactives, se sont entraïdées et ont veillé à leur socialisation langagière. Elles sont toujours à l'affût d'occasions pour parler le français et à la recherche de solutions pour faire face à leurs problèmes d'apprentissage. L'usage du français revêt deux significations pour elles. D'abord, grâce à la maîtrise de cette langue, elles peuvent mieux comprendre le fonctionnement de la société québécoise. Ensuite, leur maîtrise du français leur a permis de faire connaître leur culture d'origine (grâce aux présentations orales) aux autres femmes qui suivaient le cours de francisation. En dehors de la

classe, l'usage de leur langue maternelle prédomine et vise une stabilité affective et une protection de leur culture d'origine. Dans la vie sociale, l'usage du français dépend du niveau de maîtrise de cette langue. L'anglais est utilisé dans le cas d'une faible maîtrise du français. Pour celles qui ne maîtrisent pas l'anglais, l'apprentissage de cette langue est considéré comme un levier pour un plus grand développement professionnel.

Cette recherche a contribué à la connaissance des dynamiques de socialisation langagière cernée par une approche descriptive chez des femmes immigrantes scolarisées qui ont choisi d'apprendre le français dans leur pays d'origine afin de préparer leur immigration et qui ont poursuivi cet apprentissage au Québec dans les programmes de francisation, en vue de concrétiser leur projet personnel d'immigration (retour aux études, éducation des enfants, etc.). Le recours au journal d'apprentissage, suivi d'une entrevue réflexive, apporte une contribution non négligeable à la compréhension de la socialisation langagière de ces femmes immigrantes. En effet, cette méthodologie a permis d'aborder leur socialisation langagière de manière située (tant du point de vue du projet migratoire individuel que du contexte sociologique de la salle de classe et du milieu de vie québécois) et en offrant aux participantes l'occasion d'inscrire leur participation à cette enquête dans une démarche réflexive. Notre étude enrichit et renouvelle également les travaux portant sur la socialisation langagière dans l'optique du projet personnel ainsi que ceux faisant usage de la biographie langagière. Nous avons apporté un meilleur éclairage des conditions de vie et d'apprentissage des femmes immigrantes, mais surtout un autre regard sur celles-ci, actrices de leur vie, capables d'action et de changements dans leur apprentissage. Enfin, cette recherche a permis d'en savoir plus sur l'apport de l'étude de la trajectoire langagière dans le maintien en apprentissage d'une langue étrangère chez la femme immigrante.

Nous n'avons toutefois pas interrogé l'influence du rapport à la langue maternelle sur l'apprentissage du français, soit la langue du pays d'accueil. En ce sens, il serait opportun de conduire une étude concernant l'influence du rapport à la langue maternelle sur la motivation d'apprendre une nouvelle langue en contexte d'immigration. Ces dimensions contribueraient à mieux connaître les facteurs de motivation dans l'apprentissage. En raison des effets connus du genre sur l'apprentissage, il serait souhaitable de se pencher sur la dimension du genre dans l'étude de la trajectoire langagière de femmes immigrantes inscrites à des cours de français à temps partiel dans un centre exclusivement pour femmes immigrantes.

Quelques limites de cette recherche méritent d'être répétées, à savoir qu'elle a été menée auprès de femmes dont l'immigration est récente.

D'autres limites à cette recherche seraient l'influence probable de la catégorie d'immigration, du lieu d'apprentissage du français et de la façon de collecter les données.

Notes

1. Terme introduit par Py (1991), pour qui « apprenant » est trop associé au cadre scolaire.
2. L'échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes est disponible en ligne: www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf.
3. Propos des participantes.

Bibliographie

- Adami, H., 2008. *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Amireault, V. et D. Lussier, 2008. *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Étude exploratoire*. Montréal, Office québécois de la langue française, collection « Langues et Sociétés », n° 45.
- Beaudoin, P., 2010. *Étude sur l'intégration économique des femmes immigrées recensées au Québec en 2006*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).
- Bourassa-Dansereau, C., 2010. *Le rôle de l'apprentissage de la langue française dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise*. Mémoire de maîtrise, Faculté de communication, Université du Québec à Montréal. www.archipel.uqam.ca/2820/1/M11303.pdf [consulté le 10 mars 2015].
- Boutinet, J.-P., 1998. « L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation », *Éducation Permanente*, vol. 3, n° 136, p. 91-100.
- Boutinet, J.-P., 1995. *Psychologie de la vie adulte*. Paris, Presses universitaires de France.
- Calinon, A.-S., 2007. « Les cours de francisation: accès, résultats, réinvestissement », in J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques*. Paris, L'Harmattan, p. 55-69.
- Cardu, H. et M. Sanschagrín, 2002. « Les femmes et la migration: les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec », *Recherches féministes*, vol. 15, n° 2, p. 87-122.
- Cognigni, E., 2009. « Se raconter en migration: du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle », in A. Gohard-Radenkovic et L. Rachédi (dir.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris, L'Harmattan, p. 19-34.
- Cognigni, E., 2008. « Médiation de l'italien dans la (re)construction identitaire de migrantes de l'ex-URSS », in G. Alao, E. Argaud-Tabuteau, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (dir.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne, Peter Lang, p. 205-214.
- Dabène, L., 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

- De la Piedra, M. et H. D. Romo, 2003. « Collaborative Literacy in a Mexican Immigrant Household: The Role of Sibling Mediators in the Socialization of pre-School Learners », in R. Bayley et S. Schecter (dir.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 44-61.
- Giddens, A., 1979. *Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley, University of California Press.
- Gohard-Radenkovic, A., 1999. *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne, Peter Lang.
- Gouvernement du Canada, 1995. *Profil des personnes nées hors du Canada, aptes au travail, à l'aide de dernier recours*. Québec, ministère de la Sécurité du revenu (MSR), Direction générale des politiques et des programmes et Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Gouvernement du Canada, 1985. *Loi sur les langues officielles*. Ottawa, gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Québec, 2008. *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*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), Direction des affaires publiques et des communications.
- Guilbaut, D., 2005. *Des nouvelles d'elles. Les femmes immigrées du Québec, avec la collaboration de Mariangela Di Dominico*. Québec, Conseil du statut de la femme, gouvernement du Québec.
- Helly, D., M. Vatz-Laaroussi et L. Rachédi, 2001. *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants*. Montréal, Québec, Sherbrooke. Montréal, Immigration et métropoles.
- Jeanneret, T., 2010. « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° spécial 1, p. 27-45.
- Kilanga Musinde, J., 2006. « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in M. Moulinié (dir.), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 39, p. 95-101.
- Mongeau, J., G. Pinsonneault et D. Rose, 2007. *Portrait économique des femmes immigrées recensées au Québec en 2001*. Montréal, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).
- Nuttin, J., 1985. *Théorie de la motivation humaine* (2^e éd.). Paris, Presses universitaires de France.
- Pagé, M., 2011. *Politiques d'intégration et cohésion sociale*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.
- Pagé, M. et P. Lamarre, 2010. *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques (IRPP).
- Peirce, B. N., 1995. « Social Identity, Investment, and Language Learning », *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1, p. 9-31.
- Pekarek Doehler, S., 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, p. 3-26.
- Perregaux, C., 2002. « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° 76, p. 81-94.

- Piller, I. et A. Pavlenko, 2001. « Introduction: Multilingualism, Second Language Learning, and Gender », in M. Teutsch-Dwyer, A. Blackledge, I. Piller et A. Pavlenko (dir.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 1-13.
- Pochon-Berger, E., 2010. *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat en lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Porquier, R. et B. Py, 2004. *Apprentissage d'une langue seconde: contextes et discours*. Paris, Didier.
- Py, B., 1991. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL*, n° 17, p. 147-161.
- Rachédi, L., 2010. *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rogoff, B., 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford, Oxford University Press.
- Schieffelin, B. B., 2007. « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 15-37.
- Simon, D.-L. et N. Thamin, 2009. « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 4. https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf [consulté le 20 mars 2015].
- Vatz-Laaroussi, M. et al., 2007. *Les femmes immigrantes et réfugiées dans les régions du Québec: insertion et mobilité*. Sherbrooke, Observatoire canadien de l'immigration dans les zones à faible densité d'immigrants, Université de Sherbrooke.
- Wenger, É., 1999. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge et New York, Cambridge University Press.