

Université de Montréal

L'intégration linguistique et sociale à la langue française des étudiants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs dans le contexte de Montréal

Par

Sepideh Kamalzare

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Septembre 2022

© Sepideh Kamalzare, 2022

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**L'intégration linguistique et sociale à la langue française des étudiants internationaux
d'origine iranienne aux cycles supérieurs dans le contexte de Montréal**

Présenté par

Sepideh Kamalzare

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

M. Olivier Bégin-Caouette
Président-rapporteur

Mme Marie Thériault
Directrice de recherche

Mme Fahimeh Darchinian
Codirectrice

M. Gabriel Michaud
Membre du jury

Mme Farnaz Sassani, PhD
Examinatrice externe

Résumé

L'intégration linguistique et sociale des apprenants adultes issus de l'immigration a fait l'objet d'un nombre significatif de recherches depuis plusieurs années. Les recherches antérieures ont déjà identifié les facteurs facilitants et contraignants qui influencent le processus d'intégration linguistique et sociale de ces apprenants. En cohérence avec ces processus qui concernent les nouveaux arrivants au Québec, cette étude porte sur l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte montréalais. Notre premier objectif spécifique de recherche était d'analyser les dimensions de leur socialisation linguistique, et le second était d'étudier leur intégration linguistique dans ses principales dimensions. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené une recherche qualitative exploratoire auprès de dix étudiants internationaux d'origine iranienne qui fréquentaient un établissement universitaire montréalais. Pour ce faire, nous avons analysé les témoignages de nos participantes et participants à l'aide du logiciel NVIVO. Or, nos résultats suggèrent ce qui a déjà été identifié dans la littérature (Piché et Bélanger, 1995), à savoir que trois facteurs influencent le processus d'intégration linguistique des apprenants adultes issus de l'immigration : 1- l'âge de l'individu au moment de son immigration ; 2- sa connaissance du français ; 3- les attributs culturels (aspect motivationnel). Les témoignages de nos participantes et participants démontrent l'importance de ces facteurs au sein de leur processus d'intégration linguistique dans la société québécoise, laquelle est majoritairement francophone. À la lumière des résultats de cette recherche, nous ajouterons trois nouveaux facteurs à ceux qui ont déjà été identifiés : 4- le statut d'immigration ; 5- les contraintes du temps liées aux études supérieures ; 6- les facteurs d'ordre politique (la réforme du PEQ) et structurel (la discrimination linguistique). Nos résultats ont révélé que le statut d'immigration et la réforme du PEQ sont deux facteurs primordiaux qui influencent grandement le processus d'intégration linguistique et sociale de notre échantillon. Nous proposerons aussi des pistes de recherche pour explorer davantage ces deux facteurs, et ce, afin d'aider la communauté étudiante internationale du Québec à réussir son intégration au sein de cette société d'accueil.

Mots clés : immigration ; intégration et socialisation linguistique ; étudiants internationaux ; communauté iranienne.

Abstract

The linguistic and social integration of adults who learn a language in the context of their immigration has been a topic of research for several years now. Though previous research has identified enabling and constraining factors that influence the linguistic and social integration of adult learners with an immigrant background, we chose to focus on the linguistic and social integration of newcomers to Quebec, and more specifically to that of international students of Iranian origin undertaking graduate studies in a Montreal university. As per our first specific research objective, we analyzed the various dimensions of their linguistic socialization, while our second objective led us to study their linguistic integration. We sought results through a qualitative exploratory research with a sample of ten international graduate students of Iranian origin attending a Montreal university. Using NVIVO software, we analyzed the participants' answers and testimonials. Research results suggested the validity of the factors, already present in literature, that influence the linguistic integration process of adult learners with an immigrant background (Piché et Belanger, 1995). These factors are: 1- the age of the individual at the time of immigration; 2- their knowledge of the French language; 3- their cultural attributes (motivational aspect). Responses taken from our sample show the impact of these factors on the linguistic integration process of such students in the context of Quebec's French-speaking society. Our research results have enabled us to go further, adding to these three new factors: 4- the immigration status; 5- time constraints due to student workload in higher education; 6- political (the reform of the PEQ) and structural (linguistic discrimination) factors. Our research shows that the status of immigration and the PEQ reform are the two main factors that, in graduate programs in Montreal universities, significantly influence the linguistic and social integration of international Iranian students. In our final recommendations, we will suggest that research further explore integration issues linked to these two factors, so that future international students may have more success integrating in Quebec society.

Keywords: immigration ; linguistic integration and socialization; international students; Iranian community.

Table des matières

RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	7
TABLE DES MATIÈRES	9
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTE DES FIGURES	15
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	17
REMERCIEMENTS	21
INTRODUCTION	23
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	26
1.1 COMMUNAUTÉ IRANIENNE AU QUÉBEC.....	26
1.1.1 <i>Marché du travail limité</i>	27
1.1.2 <i>Le marché du travail et la langue française</i>	28
1.1.3 <i>Les institutions postsecondaires francophones et anglophones</i>	28
1.2 COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE INTERNATIONALE IRANIENNE AU QUÉBEC	28
1.3 TRAVAUX SCIENTIFIQUES DÉJÀ RÉALISÉS EN LIEN AVEC LE SUJET DE RECHERCHE.....	30
1.4 CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	32
1.5 COURS DE FRANCISATION GOUVERNEMENTAL	33
1.6 COURS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.....	34
1.7 QUESTIONS DE RECHERCHE	35
1.8 CONCLUSION	36
CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL DE RECHERCHE	37
2.1 SOCIALISATION LANGAGIÈRE	37
2.1.1 <i>Apport des études linguistiques à la socialisation langagière</i>	39
2.1.2 <i>Histoire de l'enseignement et des programmes éducatifs du français en Iran</i>	40
2.1.3 <i>Conclusion sur le profil des participantes et participants</i>	43
2.2 INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET PERSONNES IMMIGRANTES	43
2.2.1 <i>Âge à l'immigration</i>	44
2.2.2 <i>Connaissance du français</i>	45
2.2.3 <i>Attributs culturels</i>	45
2.3.4 <i>Proximité linguistique</i>	51
2.4 ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	60
2.5 OBJECTIF DE RECHERCHE	60
2.5.1 <i>Objectif spécifique 1 (OS1)</i>	61
2.5.2 <i>Objectif spécifique 2 (OS2)</i>	61
2.6 CONCLUSION	61
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	63
3.1 POSTURE INTERPRÉTATIVE.....	63
3.2 MÉTHODE : UNE APPROCHE EXPLORATOIRE	64
3.3 ÉCHANTILLONNAGE.....	64
3.4 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	65
3.5 COLLECTE DES DONNÉES.....	65
3.5.1 <i>La crise sanitaire et son effet sur le processus de collecte des données</i>	66
3.5.2 <i>Entrevues dirigées virtuelles</i>	66
3.5.3 <i>Guide pour les entrevues dirigées virtuelles</i>	67

3.5.4 Questionnaires de recherche.....	67
3.6 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	68
3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	68
3.8 CONCLUSION.....	68
CONCLUSION DES TROIS PREMIERS CHAPITRES.....	70
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	71
4.1 INTRODUCTION.....	71
4.1.1 Contexte de la recherche exploratoire.....	72
4.2 RECRUTEMENT ET COLLECTE DES DONNÉES.....	73
4.2.1 Conséquences de la crise sanitaire sur le processus de recrutement et de collecte de données.....	73
4.2.2 Type de recrutement.....	74
4.3 PORTRAIT GLOBAL DES PARTICIPANTS.....	74
4.4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	78
4.4.1 Traitement des données.....	78
4.5 GROUPE DES PARTICIPANTS MOTIVÉS.....	78
4.5.1 Présentation des résultats de recherche : Groupe 1 – Ali.....	78
4.5.2 Présentation des résultats de recherche- Groupe 1 – Maryam.....	82
4.5.3 Présentation des résultats de recherche- Groupe 1 – Ehsan.....	86
4.5.4 Présentation des résultats de recherche – Groupe 1 – Sara.....	90
4.6 GROUPE DES PARTICIPANTS MOINS MOTIVÉS.....	93
4.6.1 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Mona.....	94
4.6.2 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Reza.....	97
4.6.3 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Roya.....	100
4.6.4 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Neda.....	104
4.6.5 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Bita.....	107
4.6.6 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Nima.....	110
4.7 CONCLUSION.....	113
CHAPITRE 5 – DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	115
5.1 IDENTIFICATION DE TROIS NOUVEAUX FACTEURS.....	117
5.2 FACTEURS LIÉS À L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE.....	120
5.2.1 Âge de l'individu à l'immigration.....	120
5.2.2 Connaissance du français.....	121
5.2.3 Attributs culturels (motivation).....	123
5.2.4 Statut d'immigration.....	124
5.2.5 Contraintes de temps.....	124
5.2.6 Facteurs d'ordre politique et structurel.....	126
5.3 DIMENSIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES.....	130
5.4 COMMENT LES PARTICIPANTS À NOTRE RECHERCHE NÉGOCIENT CES DIMENSIONS.....	131
5.4.1 Cours de francisation, cours de français de la FEP.....	133
5.4.2 L'Iran : leur pays natal.....	134
5.4.3 Montréal : leur ville d'accueil.....	135
5.5 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	135
5.5.1 Crise sanitaire.....	136
5.5.2 Les participants et participantes.....	136
5.5.3 Méthode qualitative choisie.....	136
5.6 PISTES DE RECHERCHE À EXPLORER.....	137
5.6.1 La réforme du PEQ et son impact sur les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise.....	137
5.6.2 L'intégration sociale des étudiants internationaux au Québec une fois leurs études achevées.....	137
5.6.3 L'identification des facteurs qui incitent les étudiants internationaux à quitter le Québec.....	138
5.6.4 Le rôle des cours de francisation dans l'apprentissage du français chez les étudiants internationaux.....	138
5.7 CONCLUSION.....	138

CONCLUSION	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	143
ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE – SOCIALISATION LINGUISTIQUE (INSPIRÉ D’AMIREAULT, 2007)	157
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE – INTÉGRATION LINGUISTIQUE (INSPIRÉ D’AMIREAULT, 2007)	158

Liste des tableaux

Tableau 1. – Connecteurs en français écrit et leur définition en persan.....	58
Tableau 2. – Renseignements généraux sur les participants à la recherche	65
Tableau 3. – Liste de contrôle basée sur le cadre conceptuel.....	67
Tableau 4. – Portrait global des participants de la recherche	77
Tableau 5. – Ali.....	79
Tableau 6. – Maryam.....	83
Tableau 7. – Ehsan	86
Tableau 8. – Sara.....	90
Tableau 9. – Les changements importants après la réforme.....	93
Tableau 10. – Mona.....	94
Tableau 11. – Reza	97
Tableau 12. – Roya.....	100
Tableau 13. – Neda.....	104
Tableau 14. – Bita	107
Tableau 15. – Nima	110
Tableau 16. – Ensemble des facteurs identifiés par Piché et Bélanger (1995) et cette étude.....	119
Tableau 17. – Résumé détaillé des facteurs facilitants et contraignants identifiés par les participantes et participants	131

Liste des figures

Figure 1. –	La famille des langues indo-européennes.....	55
Figure 2. –	Schéma de l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2012).....	66

Liste des sigles et abréviations

AÉÉAPC	Association des étudiants et étudiantes de l'École des affaires publiques et communautaires
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CEREP	Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELFB	Diplôme d'études en langue française
ÉTS	École de technologie supérieure
FEP	Faculté de l'éducation permanente
FRQNT	Fonds québécois de la recherche – Nature et technologies
GRE	Graduate Record Examination
IELTS	International English Language Testing System
L1	Langue maternelle (ici, le persan)
L2	Première langue étrangère apprise (ici, l'anglais)
L3	Deuxième langue étrangère apprise (ici, le français)
MEES	Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur (Québec)
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (Québec)
OS1	Objectif spécifique numéro 1
OS2	Objectif spécifique numéro 2
PEQ	Programme de l'expérience québécoise
SCPASA	School of Community and Public Affairs Students' Association
TEF	Test d'évaluation de français
TEFAQ	Test d'évaluation de français pour l'accès au Québec
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

Dédicace

J'y tiens, c'est avec grand plaisir que je dédie ma thèse,

À l'être le plus cher de ma vie, ma mère,

À mon cher père,

À mon conjoint, mon cher Merhrdad,

À mon cher frère, Soheil,

Et à mon amie, Fahimeh, pour le goût à l'effort qu'elle a suscité en moi, de par sa rigueur et sa gentillesse.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de ma thèse et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce travail de recherche.

Je voudrais dans un premier temps témoigner de ma reconnaissance à ma chère directrice de recherche, Mme Marie Thériault, professeure agrégée de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Je remercie également ma codirectrice de recherche, Mme Fahimeh Darchinian, professeure adjointe du département de sociologie à l'Université de Montréal, pour sa relecture enrichissante et pour ses nombreux conseils pour enrichir ma thèse.

J'adresse tous mes remerciements au professeur Olivier Bégin-Caouette en tant que président-rapporteur, au professeur Gabriel Michaud en tant que membre du jury ainsi qu'à Mme Farnaz Sassani, professeure adjointe au Département de français de l'Université Allameh Tabataba'i de Téhéran, examinatrice externe de cette thèse.

Je les remercie de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être membres de jury de cette thèse

Introduction

Le Canada est un pays qui accueille chaque année un nombre important de nouveaux arrivants. Déjà en 2001, 18 % de la population canadienne était née à l'extérieur du pays, ce qui plaçait le Canada au deuxième rang après l'Australie en ce qui concerne le pourcentage de population née à l'étranger (Zietsma, 2007). Une telle statistique témoigne du rôle significatif que jouent les nouveaux arrivants au sein du paysage canadien.

Nombre de recherches soulignent l'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec, une réalité qui a amené le gouvernement québécois à signer avec le gouvernement fédéral plusieurs ententes qui favorisent l'immigration vers cette province francophone (Boudarbat et Grenier, 2014). Ces ententes permettent entre autres au Québec de fixer ses propres critères de sélection pour les nouveaux arrivants (Boudarbat et Ebrahimi, 2016), et il en revient ensuite au fédéral d'accepter ou de rejeter les individus que le Québec a sélectionnés (Boudarbat et Grenier, 2014). Comparativement aux autres provinces canadiennes, le Québec semble donc jouir de plus vastes pouvoirs sur le plan de l'immigration et de la sélection de ses immigrants.

Selon l'Enquête nationale auprès des ménages de Statistique Canada (2016), 22 % de la population canadienne et 13,6 % de la population québécoise sont composées de nouveaux arrivants. Au vu de tels pourcentages, on ne s'étonnera pas du fait que l'intégration linguistique et sociale de cette vaste population soit considérée comme un enjeu crucial tant au Québec qu'au Canada.

Dans le recensement canadien de 2016, 210 405 Canadiens ont déclaré être d'origine iranienne. Entre 2014 et 2018, le Québec a accueilli de façon permanente 15 324 immigrants iraniens. Selon le rapport intitulé *Portrait statistique : Population d'origine ethnique iranienne au Québec en 2016*, 25 535 Québécois ont déclaré être d'origine iranienne. En 2015, l'Iran se situait au troisième rang des pays de naissance des nouveaux arrivants au Québec (7,3 %). Toutefois, le nombre d'immigrants iraniens a graduellement baissé au fil du temps, si bien qu'en 2018, l'Iran n'était plus qu'au 11e rang (2,8 %) sur la liste des pays de naissance des immigrants au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2019). À l'inverse de cette tendance, le nombre d'étudiants

internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise a augmenté considérablement au cours des dernières années, ce qui nous a amenée à soupeser l'importance de cette jeune communauté étudiante récemment établie au Québec.

Les étudiants internationaux sont considérés comme des nouveaux arrivants destinés à s'établir au Canada de manière temporaire. En 2019, le nombre d'étudiants internationaux connaissait une hausse considérable : on en dénombrait alors 250 020 en sol canadien. Et de ce lot, les étudiants iraniens figuraient parmi les dix plus nombreux (Choi, Crossman et Hou, 2021 a).

Au Québec, les étudiants internationaux comptent pour 22,9 % des étudiants inscrits aux cycles supérieurs dans les universités québécoises (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2009 a, 2010 ; CRÉPUQ, 2009). Bien qu'au Québec les universités francophones soient plus nombreuses que les universités anglophones, 41,1 % des étudiants internationaux de la province ont choisi de poursuivre leurs études en anglais dans un établissement anglophone (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2008 a), et ce, dans une province où l'usage de la langue française est réglementé par la *Charte de la langue française* (Loi 101) – le français est en effet la seule langue officielle au Québec (Gouvernement du Québec, 1977), d'où l'importance d'examiner les mécanismes d'intégration linguistique vers le français de cette grande communauté étudiante qui préfère étudier en anglais (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2008 a).

D'autres statistiques dévoilent que près de 77 % des étudiants internationaux du Québec ont choisi une institution d'enseignement supérieur située à Montréal (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2009 a). Les établissements universitaires montréalais sont donc très attirants pour les étudiants internationaux, y compris pour ceux qui sont d'origine iranienne.

Selon des avis de la Fédération étudiante universitaire du Québec, les étudiants internationaux bénéficient de quatre avantages pour immigrer au Québec de façon permanente : 1- ils habitent au Québec depuis quelques années, et le gouvernement peut donc les sélectionner sur place ; 2- ils ont une connaissance préalable du français ; 3- ils connaissent certains codes culturels québécois ; 4- ils ont été formés et diplômés au Québec.

La présente recherche porte sur l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans un contexte montréalais, et elle a pour

objectif de répondre à un des grands enjeux sociopolitiques du Québec, soit l'intégration des immigrants à une société francophone. Le Québec aspire à ce que ses étudiants internationaux adoptent cette province et y résident en permanence, contribuant ainsi à son développement (Chatel-DeRepentigny et al., 2011).

Nous évaluerons l'intégration linguistique des étudiants internationaux iraniens qui sont l'objet de cette étude en tentant de comprendre comment ils vivent leur processus d'apprentissage du français à Montréal. Notre travail sera axé sur une problématique et un objectif général qui préserveront sa pertinence sociale et scientifique. Notre méthodologie et nos objectifs spécifiques seront exposés en détail dans le cadre conceptuel.

Chapitre 1 – Problématique de recherche

Notre recherche doctorale porte sur l'identification des dimensions sociolinguistiques (dimension motivationnelle) et didactiques qui influencent le processus d'apprentissage du français comme langue d'intégration chez les étudiants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs, que ceux-ci soient inscrits aux cours de français langue seconde à l'Université de Montréal ou aux cours de francisation subventionnés par le gouvernement du Québec.

Pour commencer à décrire notre problématique et dans le but d'apporter plus d'éclaircissement sur l'importance de la communauté étudiante iranienne qui vit et étudie dans cette province majoritairement francophone, nous brosserons un portrait global des Iraniens au Québec, de leur réalité et des difficultés qu'ils éprouvent au sein de cette société d'accueil.

Afin de démontrer l'importance du français au Québec comme seule langue officielle (Laurin, 1977), il faut faire état de la *Loi 101* (Laurin, 1977), des cours de francisation gouvernementaux (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020) et des cours de français langue seconde à l'Université de Montréal, lesquels accueillent un nombre important d'étudiants internationaux.

1.1 Communauté iranienne au Québec

La communauté iranienne est considérée au Québec comme une communauté ayant l'anglais pour langue seconde. Autrement dit, la communauté iranienne du Québec utilise davantage l'anglais que le français, et ce, bien que les locuteurs de cette communauté possèdent dans la majorité des cas un niveau de français intermédiaire avancé (B2) (Statistique Canada, 2016).

Rappelons qu'avec le changement radical de la grille de sélection des travailleurs qualifiés, le niveau B2 est considéré comme une nécessité en production et compréhension orale pour qu'un tel travailleur puisse immigrer au Québec (voir la grille de sélection des travailleurs qualifiés, Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2019).

Selon Attarsharghi (2011), trois motifs peuvent expliquer la tendance des Iraniens à choisir l'anglais comme langue seconde. Dans un premier temps, l'anglais comme langue populaire est maintenant la première langue étrangère apprise en Iran. Dans un deuxième temps, l'anglais est considéré dans ce pays comme la langue des affaires (habitude de communiquer en anglais comme langue de communication internationale). Dans un troisième temps, les difficultés d'apprentissage d'ordre didactique et sociolinguistique, mal connues ou peu étudiées dans le contexte du processus d'apprentissage du français chez les Iraniens, feraient obstacle à sa maîtrise. Ces difficultés représentent pour eux un défi considérable, tant sur les plans didactique et linguistique que du point de vue motivationnel (Attarsharghi, 2011).

La préférence que des groupes d'immigrants tels la communauté iranienne accordent à l'anglais pourrait engendrer un certain nombre de problématiques pour ces groupes au sein d'une société d'accueil majoritairement francophone comme celle du Québec (Vaillancourt et al. 2013).

1.1.1 Marché du travail limité

En 2016, la prédominance de la langue française au Québec était de l'ordre de 79,7 %, alors que l'utilisation du français et de l'anglais à égalité dans les milieux de travail n'atteignait que 7,2 % (Statistique Canada, 2016). Ces statistiques témoignent du lien étroit, au Québec, entre connaissance du français et facilité d'accès au marché du travail.

Dans son recensement de 2016, et selon le document intitulé *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les anglophones du Québec* (2010), Statistique Canada estimait que trois personnes sur quatre parlaient le français seul ou avec autre langue dans la sphère publique au Québec – 80 % dans les établissements d'enseignement et les commerces ; 79 % dans leur réseau social immédiat ; et 76 % au travail.

Au vu de cet important pourcentage accordé à la langue française, on peut présumer que les nouveaux arrivants qui, comme les Iraniens, parlent surtout anglais et ont un niveau du français moins élevé risquent d'avoir un accès limité à l'emploi au Québec.

1.1.2 Le marché du travail et la langue française

Toujours selon le recensement de 2016 de Statistique Canada, les travailleurs qui utilisent le français et l'anglais en parallèle gagnent plus que les travailleurs unilingues. À Montréal, par exemple, les travailleurs québécois bilingues gagnent 20 % de plus que les travailleurs québécois unilingues. Et à Montréal, les travailleurs qui parlent une autre langue en plus du français et de l'anglais gagnent 60 % de plus que les travailleurs allophones qui parlent soit le français, soit l'anglais (Statistique Canada, 2016).

Dans la communauté qui nous occupe, cela signifie qu'un immigrant d'origine iranienne avec un niveau de français insuffisant pourrait, à travail égal, gagner beaucoup moins qu'une personne bénéficiant d'un bilinguisme français/anglais.

1.1.3 Les institutions postsecondaires francophones et anglophones

Les universités francophones du Québec ont des exigences linguistiques strictes quant à l'usage du français dans leurs établissements. Cela expliquerait en partie pourquoi, selon le portrait des étudiantes et étudiants internationaux du réseau universitaire québécois publié en 2013 par le MEES, les établissements anglophones ont proportionnellement une plus grande capacité à attirer les étudiants internationaux, 41,1 % d'entre eux ayant choisi l'une de trois institutions anglophones (Bishop's, Concordia ou McGill), contre 58,9 % ayant opté pour l'une des quinze universités francophones.

Les recherches empiriques et les statistiques citées précédemment démontrent que les membres de la communauté iranienne sont confrontés à des problèmes et à des obstacles liés à leur intégration dans la société québécoise en raison d'un niveau de français insatisfaisant. Nous espérons que les résultats de la présente recherche contribueront à favoriser leur processus d'intégration sur le marché du travail québécois.

1.2 Communauté étudiante internationale iranienne au Québec

Comme mentionné précédemment, le Québec a accueilli 15 324 immigrants iraniens entre 2014 et 2018. En 2015, l'Iran occupait au Québec le troisième rang quant au nombre de nouveaux arrivants par pays de naissance (7,3 %). Ce nombre a graduellement diminué au fil du temps, si

bien qu'en 2018 l'Iran n'était plus qu'au 11^e rang avec 2,8 % (Institut de la statistique du Québec, 2019).

À l'inverse, le nombre d'étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise a beaucoup augmenté ces dernières années. Durant l'année scolaire 2009-2010, 601 étudiants iraniens fréquentaient un établissement universitaire québécois. Une décennie plus tard (2018-2019), ils seraient 1548 à les fréquenter. 92 % de ces étudiants iraniens étaient inscrits aux cycles supérieurs, et de ce nombre plus de 56 % étaient au doctorat (Direction Générale des Statistiques, de la Recherche et de la Géomatique du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020).

Ces données statistiques nous amènent à conclure qu'au terme de leurs études universitaires, la majorité des étudiants internationaux iraniens ont un niveau de scolarité élevé (maîtrise ou doctorat). Ces nouveaux diplômés bénéficient de plusieurs programmes d'immigration qui leur permettront de rester au Canada en permanence et d'y travailler en tant que travailleurs qualifiés. Les étudiants internationaux issus d'une université québécoise qui veulent s'établir au Canada de façon permanente peuvent recourir au programme de l'expérience québécoise (PEQ), une option populaire qui exige toutefois l'obtention du diplôme de français B2 pour y être éligible (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2020).

Si nous pouvions faciliter le processus d'apprentissage du français des étudiants internationaux iraniens en déterminant les dimensions sociolinguistiques (motivation) et didactiques qui font obstacle à cet apprentissage, ceux-ci pourraient se prévaloir du PEQ pour rester au Québec en tant que travailleurs qualifiés au lieu d'immigrer vers les provinces canadiennes anglophones à la fin de leurs études. L'immigration interprovinciale est en effet considérée comme un enjeu important pour le Québec. Rien qu'en 2019, 18 401 immigrants ont quitté le Québec pour migrer vers l'Ontario (Institut de la statistique du Québec, 2019).

Considérant qu'à ce jour, peu de recherches se sont employées à documenter la réalité de ces étudiants internationaux au regard des dimensions qui peuvent faciliter leur intégration au Québec (Dadashzadeh, 2003 ; Shafiefar, 2018), nous espérons que nos résultats de recherche amélioreront l'expérience des apprenants iraniens dans les cours de français et favoriseront leur intégration linguistique et sociale au sein de la société québécoise. En pareil cas, il ne fait aucun doute qu'ils participeraient en plus grand nombre aux programmes de francisation québécois. Il

nous paraît important de soutenir cette communauté pour l'encourager à persévérer dans ces programmes qui lui permettront de mieux s'intégrer au marché du travail québécois et l'inciteront à rester plus longtemps au Québec.

Nous nous pencherons maintenant sur les résultats de recherches qui ont identifié les difficultés d'apprentissage du français comme langue seconde et examiné l'impact de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde.

1.3 Travaux scientifiques déjà réalisés en lien avec le sujet de recherche

Les travaux scientifiques réalisés dans les années 1980 sur l'identification et l'analyse des dimensions sociolinguistiques et motivationnelles des pratiques langagières et l'influence de ces dimensions dans les processus d'apprentissage d'une langue seconde ont mené à la constitution d'un courant de recherche aujourd'hui nommé « socialisation linguistique » (Sterponi et Bhattacharya, 2012), laquelle étudie les relations entre les structures linguistiques et socioculturelles. Ce domaine de recherche pourrait aussi analyser les expériences langagières que vivent diverses communautés dans le contexte de l'immigration – par exemple, dans notre cas d'étude, la communauté étudiante internationale d'origine iranienne (Schieffelin et Ochs, 1986).

En ce qui concerne notre recherche et la société d'accueil québécoise, il s'avère que la langue française constitue le principal facteur d'intégration socioculturelle au Québec (Bouchard, 2000). Nous en concluons que l'intégration linguistique est un élément indispensable à la socialisation langagière de la communauté étudiante iranienne au Québec.

Selon Piché et Bélanger (1995), l'intégration linguistique est basée sur trois facteurs primordiaux. Le premier facteur susceptible d'influencer positivement ou négativement une telle intégration est l'âge de la personne qui apprend une langue seconde ; le deuxième est la connaissance préalable du français chez l'apprenant ; le troisième facteur est fonction de ses attributs culturels. Ce sont là les facteurs les plus importants que Bélanger (1995) a relevés dans ses travaux sur les processus d'intégration linguistique.

De ces facteurs, la connaissance du français, la maîtrise de cette langue, est d'une importance capitale vis-à-vis de l'intégration linguistique. Plus que toute autre, cette aptitude

permet aux apprenants immigrants de trouver leur place sur le marché du travail du Québec et d'y réussir leur intégration sociale (Piché et Bélanger, 1995).

La proximité linguistique est considérée pour sa part comme un attribut culturel : si la langue française et la langue maternelle de l'apprenant appartiennent à des familles linguistiques rapprochées, le processus d'apprentissage du français de l'apprenant adulte s'en trouve facilité (Piché et Bélanger, 1995).

Dans le cadre de notre recherche, nous identifierons les dimensions didactiques qui influent sur la capacité d'acquisition du français des apprenants iraniens et permettent de déterminer s'il y a ou non proximité linguistique entre le français et le persan. Les ressemblances et dissemblances linguistiques entre ces deux langues ont un impact certain sur l'intégration linguistique de ces apprenants.

En Iran, la langue française est enseignée depuis près de 200 ans selon des méthodes d'enseignement particulières, adaptées à la tradition didactique et historique de l'Académie. Bien que l'anglais l'ait maintenant supplanté dans les facultés universitaires iraniennes, le français y demeure tout de même une langue d'enseignement d'importance et jouit d'un statut élevé en tant que langue étrangère.

Ayant nous-même été formée au sein de cette école didactique, nous jugeons utile d'approfondir la question, considérant que cette prédominance de l'anglais dans la culture iranienne a un effet sur le parcours d'intégration des étudiants internationaux de cette origine, tout comme, plus généralement, les traditions pédagogiques et didactiques liées à l'enseignement des langues.

En outre, comme il s'agit d'un facteur important du processus d'intégration linguistique dans une société d'accueil, nous analyserons les travaux scientifiques qui se sont intéressés à la proximité linguistique.

Avant de faire état de travaux scientifiques portant sur l'approche sociolinguistique et les dimensions didactiques qui influencent les processus d'apprentissage d'une langue seconde, il nous faut considérer que l'acquisition d'un répertoire langagier dans une nouvelle langue est un processus qui dure toute une vie (Lamarre et al., 2015). Nous dépassons alors le simple cadre du cours de langue.

Il est intéressant de noter que de nombreuses recherches se sont penchées sur l'acquisition, en contexte scolaire, d'une ou de plusieurs langues chez les jeunes enfants et les élèves issus de l'immigration, mais que le corpus visant l'apprentissage linguistique des immigrants adultes demeure très limité (Lamarre et al., 2015).

Dans le monde anglo-saxon, de nombreux articles scientifiques examinent en profondeur les processus d'acquisition d'une langue étrangère, l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une langue étrangère, la relation entre L1 (langue maternelle) et L2 (langue seconde), et les difficultés d'apprentissage d'ordre didactique et sociolinguistique chez les individus qui apprennent l'anglais en tant que langue seconde (Harrison et Krol, 2007 ; Bardovi-Harlig, 2013 ; Horgues et Scheuer, 2014). Nous savons par ailleurs que l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une langue seconde réside dans le rapport entre l'aspect cognitif et la linguistique (Giacobbe, 1992, p.49).

Selon Piché et Bélanger (1995), les attributs culturels sont un facteur déterminant de l'intégration linguistique. Ainsi, on ne peut négliger l'attitude de l'apprenant envers la langue à apprendre ni son intention d'effort dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, car ces éléments influent sur sa capacité de réussir son intégration linguistique. Son attitude par rapport à cette langue, la valeur, l'intérêt et la motivation qu'il lui accorde sont des conditions indispensables à la poursuite d'un cours de langue (Arnold, 2006). Selon Pierce (1995), l'apprenant qui montre une grande motivation à apprendre une langue seconde et qui s'investit beaucoup dans son processus d'apprentissage est en bonne voie de réaliser son intégration linguistique.

Les travaux issus de ce domaine de recherche nous amènent à conclure que les dimensions sociolinguistiques (motivation) et didactiques ont un impact certain sur le processus de francisation des apprenants adultes. Nous verrons plus tard comment ces éléments affectent les expériences vécues dans un cours de langue, mais pour l'instant, portons notre regard sur l'importance de la langue française au Québec.

1.4 Charte de la langue française

Au Québec, l'usage de la langue française est réglementé par la *Charte de la langue française*, mieux connue sous le nom de *Loi 101*. Cette charte qui reconnaît le français comme

seule langue officielle de la province a été adoptée par l'Assemblée nationale dans le but d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française (Gouvernement du Québec, 1977).

Pour répondre aux objectifs de la *Loi 101* vis-à-vis de la langue française, le programme et les cours de francisation, qu'ils soient gratuits ou subventionnés, doivent faciliter autant que possible l'intégration des nouveaux arrivants adultes dans la société et sur le marché du travail québécois. Ce programme est d'ailleurs garanti par la *Loi sur l'instruction publique*, ainsi que par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Thériault, 2016).

1.5 Cours de francisation gouvernemental

L'apprentissage de la langue française étant un facteur incontournable dans le processus d'intégration des immigrants au Québec (Archibald, 2006 ; Labelle et al. 2007), nous mettrons maintenant l'accent sur les cours de francisation qui leur sont offerts. À Montréal, la connaissance de la langue française est au cœur des relations sociales et professionnelles, et elle est essentielle à la rédaction des travaux, courriels et articles scientifiques dans les universités francophones (Mainich, 2015).

Le *Programme de francisation* du gouvernement québécois est un programme par compétences qui vise la compréhension et production orale/écrite des apprenants adultes issus de l'immigration. La prise de parole en français, ou production orale, est considérée comme le but premier dans ce programme basé sur l'approche communicative en linguistique (Bartosova, 2016). Il est intéressant de noter que, selon Bachman (1990, p.81), la compétence langagière renvoie à la capacité d'utiliser la langue à des fins de communication, ce qui est l'approche principale et dominante du programme de francisation.

Ce programme cible également le développement de deux autres compétences cruciales chez les nouveaux arrivants adultes, soit les compétences organisationnelles (grammaire et connaissance textuelle) et les compétences pragmatiques (compétence sociolinguistique), deux dimensions qui rejoignent les travaux de Bachman publiés en 1990. Il est essentiel de noter que l'approche communicative et la compétence de communication font encore école et qu'elles constituent le fondement linguistique du programme de francisation qui a été adopté il y a quelques années pour remplacer l'ancien, qui datait de 1990 (Bartosova, 2016). C'est ce programme qui est dispensé aujourd'hui au sein des commissions scolaires (et des nouveaux centres de services) par

le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), et dans les universités et cégeps par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). La présente recherche s'inscrit dans ce second contexte puisqu'elle a été menée à l'École des langues de la Faculté de l'éducation permanente (FEP), qui est responsable des cours de francisation et de français langue seconde à l'Université de Montréal.

Le programme de francisation pour personnes immigrantes adultes du Québec comprend trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé) ainsi que 12 échelles de compétences réparties sur ces trois niveaux. Comme mentionné, il est dispensé par le MEES et le MIFI selon divers contextes parfois difficiles à cerner (Bartosova, 2015). Les personnes en situation d'immigration ont ainsi des droits qui leur sont conférés par la *Loi sur l'instruction publique* et qui leur permettent de s'intégrer à la société québécoise et au marché du travail par le biais de ce programme de francisation (Thériault, 2019).

La politique concernant les cours de francisation a été changée à l'été 2019 ; or, grâce à ce changement radical, tous les étudiants internationaux et travailleurs temporaires peuvent participer aux cours de francisation subventionnés par le gouvernement du Québec, alors qu'auparavant ces cours étaient ouverts uniquement aux immigrants permanents arrivés au Québec dans les années précédentes (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2019).

1.6 Cours de français langue seconde à l'Université de Montréal

Le programme de cours de français langue seconde est offert par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal sous le nom de *Certificat en français langue seconde : culture, études et travail*. Ce programme d'études accueille les étudiants non francophones et favorise l'acquisition d'apprentissages fondamentaux et de connaissances linguistiques essentielles qui leur permettent de mieux maîtriser la langue d'accueil, les aide à poursuivre leurs études universitaires en français et les prépare à évoluer dans leurs domaines professionnels respectifs au sein de la société québécoise (Faculté de l'éducation permanente, 2020).

Les étudiants internationaux sont inscrits aux différentes universités à Montréal sous l'entente interuniversitaire concernée (CRÉPUQ) (BCI, 2020). Ce programme est gratuit pour les étudiants internationaux inscrits à l'École polytechnique de Montréal (bureau du registraire, École polytechnique, 2020) et est donc populaire auprès des étudiants iraniens de cette institution. Le

programme offert par la Faculté de l'éducation permanente est approuvé par le MIFI comme preuve linguistique. Les étudiants internationaux peuvent donc utiliser le certificat de ce programme comme équivalent au diplôme de français (B2) pour immigrer au Québec de façon permanente après leurs études universitaires (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2019).

1.7 Questions de recherche

Cette recherche basée sur l'intégration linguistique et sociale se donne pour objectif d'identifier les dimensions sociolinguistiques (motivation) et didactiques qui influencent le processus d'apprentissage du français comme langue d'intégration chez les étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs, soit via les cours de français langue seconde de l'Université de Montréal ou les cours de francisation subventionnés par le gouvernement du Québec. Notre question centrale est la suivante : Comment les étudiantes et étudiants iraniens négocient-ils ces dimensions ?

Les stratégies de négociation, ici, ne sont pas homogènes. Certains étudiants se sentent plus intégrés, tandis que d'autres se distancient de la langue française et des francophones et/ou décident de quitter le Québec en faveur d'une province anglophone. Nous identifierons dans le cadre de notre recherche certaines de ces stratégies de négociation.

Notre objectif général est d'approfondir les diverses dimensions de l'intégration linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs à partir de leur socialisation. Il comprend deux sous-objectifs liés à la question 1 et à la question 2.

L'objectif spécifique 1 vise à analyser les dimensions de la socialisation linguistique chez les apprenants iraniens inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais. Il se rapporte à la question 1, qui est la suivante : Comment les étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs vivent-ils leur processus d'apprentissage du français à Montréal en vue de réussir leur socialisation linguistique ?

L'objectif spécifique 2 vise à détecter les dimensions sociolinguistiques (dimension motivationnelle) et didactiques qui influencent leur intégration linguistique dans la société d'accueil. Il est lié à la question 2, qui s'articule en deux volets : Quelles dimensions

sociolinguistiques et didactiques interviennent dans l'intégration linguistique de ces apprenants ?
Et comment négocient-ils ces dimensions ?

1.8 Conclusion

Notre problématique de recherche vise à approfondir la question de l'intégration linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte de Montréal. Nous avons démontré l'importance, au sein de la société d'accueil québécoise qui est majoritairement francophone, de cette communauté étudiante au niveau de scolarité élevé. Une brève revue de la littérature portant sur l'intégration linguistique a permis d'appuyer la pertinence scientifique de notre recherche et de son cadre conceptuel. Notre objectif général et nos objectifs spécifiques ont été exposés.

Le prochain chapitre expliquera les concepts fondamentaux de notre cadre conceptuel et approfondira nos objectifs spécifiques.

Chapitre 2 – Cadre conceptuel de recherche

Dans cette partie de notre travail de recherche consacrée au cadre conceptuel, divers concepts seront expliqués, appuyés par les résultats de travaux axés sur une même problématique. Ce cadre conceptuel permettra d'approfondir les dimensions relatives à l'intégration linguistique de nos apprenants iraniens.

Nous aborderons deux concepts principaux : celui de la socialisation langagière (section 2.1) ; et celui de l'intégration linguistique (section 2.2). La socialisation linguistique se définit comme le développement des connaissances socioculturelles en langue seconde (Roberts et al. 1999). L'intégration linguistique se définit plutôt sous l'angle pédagogique de l'apprentissage d'une langue seconde à des fins professionnelles (Piché et Bélanger, 1995).

2.1 Socialisation langagière

La socialisation s'intéresse à l'intégration sociale des nouveaux arrivants dans une société d'accueil. Ce cadre conceptuel s'intéresse à la connaissance ou au niveau de connaissance de la langue officielle du pays hôte, et fait le lien avec cette dimension comme élément indispensable pour déterminer le statut des immigrants sur le marché du travail (Renaud et Gouvernement du Québec, 2001).

Dans les travaux de Renaud et de son équipe (2001), nous pouvons constater le lien étroit existant entre la maîtrise de la langue française d'une part, et la réussite de l'intégration sociale des nouveaux arrivants d'autre part. Ces chercheurs ont observé que les immigrants qui possèdent une bonne connaissance de la langue française ont réalisé leur insertion professionnelle très tôt comparativement aux immigrants ayant une base de français insuffisante, ce qui nous amène à examiner l'influence incontournable du français sur la socialisation des apprenants adultes issus de l'immigration au Québec.

Dans notre cas d'étude, ce concept s'applique à la socialisation langagière dans la société québécoise, seule société nord-américaine comportant, en vertu de la *Loi 101*, la dimension d'une intégration linguistique en français pour les apprenants issus de l'immigration.

Selon Pilote (2004), la socialisation dans un milieu familial, scolaire ou universitaire est un élément indispensable à la transmission de la langue française en communauté ou milieu minoritaire. Il a observé que la scolarisation en français est un élément non négligeable pour l'identité sociale et la socialisation en français des apprenants francophones en contexte minoritaire au Canada. Ces travaux nous amènent à soupeser l'importance des milieux universitaires et scolaires dans le contexte de la socialisation langagière. En 1992, Renaud (Renaud, cité par Renaud, 2016) expliquait que les apprenants qui avaient suivi les cours de français au Québec voyaient leurs chances d'avoir un premier emploi sur le marché du travail considérablement améliorées. Une meilleure socialisation langagière augmente donc les chances de réussir son intégration socioéconomique.

Puisque notre cas d'étude comprend des étudiants diplômés d'origine iranienne ayant suivi des cours de français pendant ou avant de débiter leurs études universitaires au Québec, nous serons en mesure de vérifier si ceux-ci ont pu trouver un emploi plus facilement que les diplômés qui ont peu ou pas étudié le français, et s'ils sont intéressés à rester plus longtemps au Québec considérant que leur socialisation a déjà été amorcée dans le cadre d'un premier emploi. L'analyse des effets de l'apprentissage de la langue française sur la facilité à trouver un emploi est un élément indispensable à la compréhension de la socialisation langagière – élément qui trouvera écho dans notre cadre méthodologique (Chapitre 3).

Les recherches liées à la socialisation langagière analysent et identifient l'acquisition de différentes ressources, des connaissances en communication et des processus de socialisation langagière dans différentes cultures. Duff et Hornberger (2008) expliquent que la socialisation langagière est un processus qui se déroule tout au long de la vie et dans différents contextes linguistiques, ethniques et géographiques, tant dans la première langue que dans les langues étrangères apprises. Duranti et al. (2011) ont pour leur part tenté de brosser un portrait global de la socialisation langagière en analysant les différentes recherches réalisées dans ce domaine. Déjà en 1986, Schieffelin et Ochs analysaient la socialisation langagière dans le contexte nord-américain pour tenter de trouver un lien entre la réussite de la socialisation langagière et les expériences vécues par chaque communauté dans la société d'accueil et ses relations culturelles et sociales.

En contexte migratoire québécois, Leconte (2018) rapporte que l'acquisition de la langue française est étroitement liée aux socialisations langagières passées et présentes des apprenants. Ce

concept nous permet d'intégrer ici les socialisations langagières vécues en langue persane comme langue maternelle, et en anglais comme première langue étrangère apprise en Iran. Nous verrons que les expériences que nos apprenants ont vécues à ce niveau ont un impact considérable sur leur socialisation langagière en français dans le contexte universitaire montréalais. Cette dimension sera également abordée au chapitre 3.

2.1.1 Apport des études linguistiques à la socialisation langagière

Par le passé, un certain nombre de recherches se sont employées à comparer le français et le persan, ou l'anglais et le persan, afin de comprendre l'impact de la langue maternelle et de la langue seconde sur l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère – laquelle est, dans notre cas d'étude, le français, l'anglais étant la principale langue seconde apprise en Iran (Farkamekh, 2006).

Farkamekh (2006) examine de façon approfondie les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (l'anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (le français) chez les apprenants iraniens. Selon la chercheuse, ces influences sont nombreuses comparativement aux influences de la langue persane dans l'apprentissage du français.

Dubois et al. (2014) expliquent que les structures syntaxiques de la langue maternelle ont un impact considérable sur le processus d'apprentissage du français en tant que langue seconde ou langue étrangère. Les apprenants usent en effet de différentes stratégies telles que la surgénéralisation et l'utilisation de règles déjà apprises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Il est admis qu'un locuteur recherche généralement la simplicité dans sa production langagière (en ce qui concerne le principe d'économie, cf. Farkamekh, 2006). Si un locuteur peut inférer des connaissances préalables identiques entre sa langue première et le français (dans notre cas d'étude), il améliorera son processus d'apprentissage du français comme langue étrangère, et ce, en moins de temps (Ilani, 2016). Comme le démontre Ilani (2016), il est possible de transposer, de transférer et d'utiliser dans une autre langue des savoirs langagiers acquis en langue première, ce qui simplifie le processus d'apprentissage d'une langue seconde. C'est une dimension qu'ont explorée Lambelet et al. (2014) en analysant les différents facteurs qui influencent l'acquisition des langues étrangères, et ils ont eux aussi souligné l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Toujours en lien avec l'influence des socialisations langagières passées et présentes des apprenants dans l'acquisition de la langue française en contexte migratoire, Namukwaya (2014) a effectué une recherche analysant les erreurs des étudiants en français langue seconde à l'Université de Makerere, en Ouganda. En plus de relever différents types d'erreurs, il a vérifié l'influence de L1 (le swahili) et de L2 (l'anglais) sur le processus d'apprentissage de L3 (le français). Ses résultats révèlent que les erreurs commises sous l'influence de l'anglais dans l'apprentissage du français étaient nombreuses. Cela nous amène à considérer l'utilisation de stratégies telles que la surgénéralisation, qui contribuent à accélérer l'apprentissage d'une langue seconde.

D'autres travaux comparent le français et l'arabe. Afifi (2018) a examiné les erreurs dans les productions écrites d'étudiants arabes en FLE à l'aide d'analyses linguistiques et pédagogiques. Ses résultats révèlent que les apprenants dont le niveau de français est moins élevé font des erreurs basées sur l'influence de l'arabe et de l'anglais, alors que ceux qui ont une meilleure connaissance du français commettent beaucoup moins d'erreurs de ce type.

Pour certains auteurs, la culture a un impact sur l'acquisition du langage dans le processus de socialisation langagière chez l'adulte – c'est le cas de Sterponi et Bhattacharya (2012). Ces auteurs expliquent que l'expérience d'acquisition de la langue maternelle et de l'anglais – et, le cas échéant, du français – avant l'arrivée au Québec influence la socialisation langagière des immigrants en langue française dans le contexte de Montréal. Ces recherches montrent que la connaissance préalable de l'anglais peut avoir un effet complexe sur l'apprentissage du français, et rendre celui-ci plus difficile, ce que nous avons observé dans le cadre de notre étude.

Pour mieux comprendre les impacts culturels et l'influence de l'apprentissage d'une langue première et langue seconde sur le processus d'apprentissage du français chez les apprenants iraniens adultes au Québec, nous devons consacrer une portion de notre méthodologie aux expériences spécifiques liées à ce processus.

2.1.2 Histoire de l'enseignement et des programmes éducatifs du français en Iran

Afin de bien situer le contexte d'une telle expérience, documentons ici la situation de l'enseignement du français en Iran, un exposé qui permettra de saisir avec davantage d'acuité le statut de cette langue dans la société iranienne. Nous verrons que l'histoire de l'apprentissage de

la langue française en Iran est profondément ancrée d'un point de vue social, mais aussi que son enseignement a ses assises pédagogiques.

Le premier lien établi entre la France et l'Iran se fait sous le règne d'Abbas 1^{er} le Grand, qui était considéré comme le cinquième roi safavide (1571-1629). Durant cette période, plusieurs pèlerins français ont visité l'Iran (Bahrami, 2011, p.29). À l'époque Qadjar (1786-1925), les relations culturelles et politiques entre l'Iran et des pays occidentaux tels que la France se sont intensifiées. S'inspirant du modèle des écoles françaises, le système éducatif iranien s'est beaucoup développé durant cette période (Beurry et Madanchi, 2012).

Nous ne pouvons évoquer l'histoire de la langue française en Iran sans mentionner le nom d'Amir-Kabîr (1807-1852) et l'école polytechnique Dar Ol-Fonoun. Sous la gouvernance de Nasseredin Chah (1848-1896), Amir-Kabîr a fondé cette grande institution supérieure à Téhéran en 1851.

Les disciplines enseignées dans cette école moderne comprenaient l'histoire, la géographie, le français, la médecine, la peinture, la musique et les disciplines militaires (Beurry et Madanchi, 2012). La langue française était considérée comme la langue officielle de l'école, et on y comptait plusieurs professeurs d'origine française. Un premier groupe de professeurs vint d'Autriche et de France. Parmi eux se trouvait Jules Richard (1852-1929), un Français qui parlait le persan. Il enseigna le français et la géographie pendant plusieurs années à l'école Dar Ol-Fonoun et fut nommé premier enseignant du français en Iran (Bahrami, 2011, p.29).

Dar Ol-Fonoun joua un rôle déterminant dans le domaine de la traduction de livres du français au persan, du fait que les professeurs et les étudiants devaient traduire en persan les livres et références faisant partie du curriculum. Parmi les premiers diplômés de l'école de Dar Ol-Fonoun, nous pouvons mentionner le nom de Kazem Mahallati, que les étudiants avaient baptisé *Monsieur-la-chimie*.

Le Misanthrope de Molière est la première œuvre littéraire traduite en Iran par Mirza Habib (1835-1893), à l'époque de la dynastie Qadjar (Bahrami, 2011, p.30). À cette époque, sous l'influence culturelle de la France et des relations commerciales et politiques que l'Iran entretenait avec elle, le français devint la première langue étrangère à la cour et était reconnue comme la langue des élites (Beurry et Madanchi, 2012).

Après la fondation de Dar Ol-Fonoun, d'autres établissements scolaires modernes virent le jour en Iran (Beurry et Madanchi, 2012) : l'Alliance française à Téhéran (1899) ; l'école Jeanne-d'Arc pour filles, également à Téhéran (1900) ; et l'École Mohammadiéh à Tabriz (1916). Ajoutons que Joseph Richard, fils de monsieur Richard, était le directeur de l'Alliance française à Téhéran. Les diplômés iraniens de cette école pouvaient continuer leurs études dans les universités de France sans passer le concours d'entrée (Soltanian, 2012, p.125). Le rôle de ces écoles a été indéniable dans l'amélioration de l'enseignement de la langue française en Iran. Parallèlement à la fondation d'écoles bilingues partout en Iran, la langue française fut enseignée en tant que langue étrangère dans plusieurs lycées d'Iran à partir de 1926 (Bahrami, 2011, p.31).

Après la révolution islamique iranienne (1979), c'est l'anglais qui, en tant que langue internationale dominante, prit la place du français comme première langue étrangère enseignée en Iran (Beurry et Madanchi, 2012). Même s'il y a encore actuellement des programmes universitaires enseignant le français en Iran, l'anglais demeure la langue étrangère la plus répandue (Bahrami, 2011, p.31). Nous pouvons conclure que l'enseignement du français en Iran se décline sur trois époques. La première commence au XVII^e siècle et se termine au milieu du XVIII^e siècle. Durant cette période, nous observons un premier contact culturel entre le peuple iranien et celui de la France. La deuxième période s'amorce avec la dynastie Qadjar et s'étend jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Il semblerait qu'elle ait été l'âge d'or de l'enseignement du français en Iran, avec des écoles telles que celles de Saint-Louis et de Jeanne d'Arc (Bahrami, 2011, p.31). Le rôle de Nasseredin Chah doit être souligné : il veilla à la construction et à l'agrandissement de plusieurs écoles de langue française en Iran (Soltanian, 2012, p.128). La troisième période débute après la Deuxième Guerre mondiale et la révolution islamique. L'anglais est alors considéré comme la première langue étrangère en Iran, et l'enseignement du français est cantonné aux centres privés de langues et à trois programmes universitaires – programme de littérature de langue française (baccalauréat, maîtrise et doctorat), programme de traduction du français vers le persan (baccalauréat et maîtrise, dont nous sommes personnellement issue), et programme d'enseignement du français (baccalauréat et maîtrise).

En Iran, les professeurs en langues étrangères souhaitent que l'on donne aux lycéens le choix entre plusieurs langues étrangères, dont bien sûr le français. Ajoutons que la principale approche d'enseignement du français en Iran est une approche traditionnelle, basée sur

l'enseignement de la grammaire et la traduction. Nous nous pencherons sur les pédagogies existantes au fil de notre étude.

2.1.3 Conclusion sur le profil des participantes et participants

Les étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise que nous avons pressentis pour participer à cette recherche avaient au moins un niveau intermédiaire avancé en anglais, soit l'équivalent de 6,5 et plus au test IELTS (International English Language Testing System). C'est incidemment le niveau requis pour être accepté dans les différents programmes universitaires (Bureau du registraire, École polytechnique, 2020).

Ce constat nous amène à examiner la capacité d'apprendre et d'étudier en d'autres langues que la langue maternelle chez ce type d'apprenants. Les résultats de cette recherche pourront favoriser la compréhension et l'amélioration de leurs processus d'apprentissage du français, afin qu'ils puissent bien s'intégrer à la société québécoise et rester au Québec de façon permanente.

2.2 Intégration linguistique et personnes immigrantes

Les portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2018 (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration [MIFI], 2019) révèlent que 512 296 immigrants se sont installés au Québec durant cette période. Le terme « personne immigrante allophone » est apparu à cette époque, et Bélanger et Perrella (2008) le définissent comme une personne immigrante dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Les portraits de 2008 estiment que 65,5 % des nouveaux arrivants n'avaient aucune connaissance de la langue française avant leur arrivée au Québec. L'intégration linguistique est donc un élément indispensable à l'intégration globale des nouveaux arrivants dans la société québécoise (Bélanger et Perrella, 2008).

Si « intégration » signifie qu'une personne immigrante puisse performer au même niveau que les personnes non immigrantes au sein d'une société d'accueil (Piché et Bélanger, 1995), l'intégration linguistique telle qu'applicable au Québec signifie la capacité d'utiliser la langue française dans la plupart des situations de communication qu'offre cette société (Vincent, 2004).

Piché et Bélanger (1995) ont identifié quatre facteurs principaux qui influencent l'intégration linguistique chez les nouveaux arrivants dans le contexte du Québec. 1- les facteurs liés aux caractéristiques des immigrants : durée de résidence et l'âge à l'immigration, 2- les facteurs liés au contexte québécois : période de l'immigration et marché du travail, 3- les facteurs liés au contexte d'origine : qualification socioprofessionnelle des immigrants, 4- les facteurs liés à la mondialisation : l'attraction du français et la langue internationale. Nous référant à Piché et Bélanger (1995), l'âge de l'immigration est considéré comme un facteur crucial lié aux caractéristiques des immigrants; par contre, la connaissance du français et les attributs culturels sont associés aux facteurs liés au contexte du pays d'origine. Parmi les facteurs d'influence dans l'intégration sociale et linguistique des nouveaux arrivants, l'âge de l'immigration, la connaissance du français et les attributs culturels sont également bien articulés dans le monde de la recherche québécoise sur l'intégration linguistique, par contre les facteurs liés à la mondialisation et au contexte d'origine sont davantage lacunaires dans ce domaine de recherche (Piché, 2004).

2.2.1 Âge à l'immigration

Selon les recherches réalisées par Monnier (1993), les immigrants arrivés dans un pays d'accueil avant d'avoir atteint l'âge adulte peuvent acquérir une meilleure maîtrise du français ou de l'anglais que les immigrants adultes. Les étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à cette recherche sont certes des apprenants adultes, mais sachant que l'acquisition d'un répertoire langagier dans une nouvelle langue est un processus qui dure toute la vie (Lamarre et al., 2015), nous pouvons dès lors considérer ceux-ci comme des apprenants actifs de la langue française, indépendamment de leur niveau de maîtrise de cette langue.

De plus, les travaux de Corak (2011) montrent que la possibilité d'obtention du diplôme d'études secondaires diminue de façon considérable en fonction de l'âge de l'immigration. En effet, ses résultats témoignent de ce que les jeunes immigrants qui ont neuf ans et plus lors de l'immigration de leurs familles ont davantage de difficultés à obtenir celui-ci. Enfin, les travaux de Boudarbat et Boulet (2010) concluent que les immigrants arrivés avant l'âge adulte sont mieux rémunérés en comparaison des immigrants installés au Canada à l'âge adulte.

2.2.2 Connaissance du français

La connaissance du français est un facteur important pour s'intégrer au marché du travail québécois (Caldwell, 1983 ; Piché et Bélanger, 1995 ; Ste-Marie, 2000). Dans leurs travaux, Veltman et Panneton (1989), Deschamps (1987) et Chung et Yim (1993) abondent dans le sens qu'une connaissance préalable de la langue officielle du pays hôte facilite le processus d'intégration des immigrants. Cela dit, le fait de connaître uniquement la langue anglaise en arrivant au Québec est considéré comme un facteur négatif dans le processus d'intégration des immigrants à la société francophone québécoise (Piché et Bélanger, 1995).

Dans le chapitre consacré à la méthodologie de recherche, nous analyserons l'impact de la connaissance préalable du français sur l'intégration linguistique des étudiants iraniens au Québec. L'influence de l'anglais et de ses contextes d'utilisation sera une dimension supplémentaire qui nous permettra de remplir notre objectif principal.

2.2.3 Attributs culturels

Dans le contexte de ce même modèle de cadre conceptuel, les attributs culturels jouent un rôle significatif dans l'intégration linguistique. En tant que facteur incontournable d'une telle intégration, les attributs culturels réunissent des aspects didactiques (proximité linguistique) et pédagogiques (aspect motivationnel) ayant un impact considérable sur l'intégration linguistique (Piché et Bélanger, 1995). Ces deux aspects sont liés à notre deuxième objectif de travail, qui porte sur les aspects sociolinguistiques (l'aspect motivationnel entre dans cette catégorie) et didactiques (dans le sens entendu plus haut). Les attributs culturels et leurs composantes exercent une influence certaine sur les processus d'apprentissage et d'intégration linguistique des étudiants internationaux d'origine iranienne qui sont l'objet de cette étude.

2.2.3.1 Attributs culturels, aspects pédagogiques et motivationnels

Les recherches scientifiques dans le domaine de la motivation dans le processus d'apprentissage ont été amorcées au Canada, à partir de la fin des années 1950, avec Gardner, Lambert et leurs associés. Au fil du temps, la progression de ces recherches s'est traduite en l'élaboration de modèles théoriques, dont le modèle du contexte social de Clément (1980) qui

s'intéresse plus particulièrement à la motivation des individus dans des contextes multiethniques. De nouveaux termes, comme le sentiment d'appartenance, la compétence et l'autodétermination, sont intégrés à la théorie de la motivation par Deci et Ryan entre 1985, 2002 et 2009 (Dornyei et Ryan; 2015). En outre, Dornyei et Ryan (2015) proposent un modèle qui est repris par nombreux chercheurs autant en psychologie qu'en sciences de l'éducation. Ce modèle définit la motivation en tant que processus soutenant l'ensemble de l'apprentissage de l'individu. Dans notre recherche, nous nous sommes plus spécifiquement penchée sur les travaux de Bandura (1999), de Carré (2006) et de Bourgeois et al. (2006), parce que ceux-ci s'intéressent au sentiment d'autoefficacité lié à la motivation, un concept important quant à la notion de l'intégration linguistique

L'aspect motivationnel influence l'intégration linguistique en contexte migratoire. Dans cette partie, nous expliquerons davantage cette dimension en tant qu'élément influent du processus d'apprentissage d'une langue seconde – un aspect que Piché et Bélanger (1995) ont moins développé.

2.2.3.2 Sentiment d'autoefficacité lié à la motivation et à l'intégration linguistique

Le sentiment d'autoefficacité touche tous les aspects de la vie de l'individu, sur le plan tant personnel que professionnel (Carré, 2006). Bandura a constaté que l'autoefficacité était la base de la motivation, du bonheur et des réalisations de l'être humain (Carré, citant Bandura, 2006).

Nous pouvons augmenter notre motivation à l'aide du sentiment d'efficacité personnel en nous fixant un objectif à long terme et plusieurs sous-objectifs accessibles et facilement réalisables. Chaque fois que nous atteignons un de nos sous-objectifs, nous acquérons un sentiment d'efficacité personnelle qui nous aide à rester motivé tout au long de notre parcours personnel et professionnel, et notamment dans les formations et processus d'apprentissage dans lesquels nous nous engageons (Lecomte, 2004).

Une personne qui a une forte estime d'elle-même, qui est motivée et qui a un niveau de connaissances satisfaisant considère les problèmes comme des défis à relever. Elle n'évite pas ses problèmes, pas plus que les tâches difficiles qu'elle doit accomplir pour les régler. Dans ce qui suit, nous tenterons de décrire la motivation et ses éléments affiliés, ainsi que la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de façon plus explicite et complète. Ces considérations sont importantes, étant donné qu'on ne peut réussir un processus d'apprentissage sans mobilisation et sans

engagement, et qu'on ne peut soustraire le facteur « motivation » du processus d'apprentissage (Bourgeois et al., 2006). Et cette règle s'applique autant aux élèves du primaire et du secondaire qu'aux apprenants adultes à la formation continue ou à l'université, tout comme elle s'applique aux apprenants adultes issus de l'immigration qui suivent le cours de francisation à la FEP de l'Université de Montréal.

Bourgeois et al. (2006) considèrent qu'il y a deux types de motivation : la motivation interne, et la motivation externe. La première est liée : aux connaissances préalables ; à la situation familiale ; à la personnalité ; au niveau d'engagement personnel, qui peut être plus ou moins élevé ; et aux objectifs personnels et professionnels. La seconde est affiliée à la psychopédagogie, au mode d'intervention pédagogique, ou à l'environnement de l'apprentissage (Bourgeois et al., 2006). Tous ces éléments internes et externes affectent les représentations motivationnelles de l'apprenant au moment de l'apprentissage. Bien que plusieurs recherches aient été effectuées sur les facteurs et éléments liés à la motivation, il est impossible de nommer ou d'observer tous les facteurs internes et externes qui affectent la motivation au sein d'une seule étude scientifique (Bourgeois et al., 2006).

Nous observons aussi deux types de motivation dans les travaux réalisés par Bandura et par d'autres théoriciens de 1970 à nos jours : la motivation intrinsèque, qui vient de l'individu ; et la motivation extrinsèque, qui est liée aux avantages externes (Bourgeois et al., 2006).

Beaucoup plus puissante que la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque augmente chez l'apprenant qui sent qu'il est membre d'un groupe (le besoin d'affiliation), qui est autonome dans son processus d'apprentissage, et qui croit avoir les compétences nécessaires pour réaliser certaines tâches (Bourgeois et al., 2006). Comme nous l'avons vu précédemment, la théorie sociocognitive de Bandura accorde une grande importance à la motivation dans le contexte de l'apprentissage (Bourgeois et al., 2006).

Le sentiment d'efficacité personnelle affecte la motivation des apprenants dans leurs processus d'apprentissage (Bandura, 1999). Quand nous nous pensons capable de faire une action, nous avons le sentiment d'efficacité personnelle nécessaire pour réaliser cette action. La théorie du sentiment d'efficacité personnel de Bandura a fait l'objet de bon nombre de recherches au fil du temps, et pour cause : ce sentiment est un déterminant fondamental de l'engagement de l'apprenant

face aux tâches qu'il doit réaliser. Si l'apprenant n'est pas suffisamment confiant en ses capacités, il ne sera pas motivé à réaliser les tâches qui lui sont imparties (Bourgeois et al., 2006).

En tant que nouvelle arrivante à Montréal et immigrante qualifiée, nous avons observé que le processus d'immigration a un effet négatif sur l'estime de soi des nouveaux arrivants – peu importe, bien sûr, qu'ils soient ou non d'origine iranienne. Si nous pouvions renforcer la confiance en soi et l'estime de soi de ces personnes immigrantes, elles seraient plus motivées à apprendre une nouvelle langue telle que le français, et ce, en dépit des autres grands défis auxquels elles sont confrontées dans les premières années de leur immigration.

Les apprenants adultes s'engagent dans des formations qui les aideront à se développer sur les plans personnel et professionnel. Il ne fait aucun doute que le programme de francisation est un bon point de départ pour les immigrants, mais réussit-on à communiquer cela aux immigrants adultes qui s'inscrivent à ces cours ? Nous tenterons de trouver réponse à cette question dans le contexte de notre cadre méthodologique, mais analyserons d'abord les diverses conditions qui favorisent le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation chez les apprenants.

a) Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation

Dans l'enseignement de la langue comme dans celui de toute autre discipline, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle enrichit le processus d'enseignement et d'apprentissage. Usant de cette théorie, on peut par exemple améliorer les compétences des apprenants qui suivent une formation ou un cours dans une discipline donnée, et, sur le plan pédagogique, rehausser l'environnement d'apprentissage afin d'augmenter leur niveau de motivation. Appliquant des modèles pratiques de cette théorie sur le plan didactique, les enseignant(e)s peuvent avoir un nouveau regard pour réaliser des tâches dans la classe (Capron, 2012).

Quatre sources principales permettent de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle chez l'apprenant. La première consiste à encourager les apprenants par des paroles positives. La deuxième émane des apprenants, qui doivent apprendre à régulièrement autoévaluer leurs capacités et points forts durant la réalisation d'une tâche. Les expériences positives passées des apprenants – leurs réussites, etc. – constituent la troisième source ; celles-ci peuvent les aider à avoir mieux connaître leurs compétences. La quatrième source relève de l'aspect sociocognitif : les apprenants peuvent modifier ou améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle en observant d'autres

apprenants (Bandura, 1999; 2006), une approche qui prend toute sa signification dans le contexte de l'apprentissage par modelage cité précédemment.

D'autres sources peuvent favoriser ce sentiment très important dans le processus d'apprentissage. Quand nous, en tant qu'enseignant(e), créons une situation d'apprentissage favorable afin que les apprenants puissent expérimenter la réussite, nous construisons un environnement d'apprentissage qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle (Capron, 2012).

Ayant enseigné le français langue seconde tout au long des dix dernières années, nous croyons qu'avoir une expérience active de maîtrise de notre apprentissage favorise et améliore la motivation chez les jeunes apprenants et les apprenants adultes. Un tel environnement d'apprentissage aide par ailleurs les apprenants à bien s'autoréguler et à travailler en collaborant avec d'autres apprenants vers une réussite commune (Capron, 2012). En cohérence avec la théorie sociocognitive de Bandura, les apprenants sont des agents proactifs dans ce type d'environnement d'apprentissage.

Nous pouvons conclure que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle capital dans l'engagement et la motivation des apprenants (Galand et Vanlede, 2004).

Discutons maintenant des stratégies qui permettent d'améliorer la motivation chez les apprenants adultes issus de l'immigration. Nous ferons également état de résultats de recherche existants qui portent sur cette thématique.

b) Améliorer la motivation par des stratégies efficaces

Les apprenants adultes s'engagent à poursuivre une formation lorsque deux facteurs essentiels sont présents : 1. ils sentent que la formation est utile à leur vie personnelle ou professionnelle ; 2. ils se sentent capables de réussir cette formation. Ces deux éléments doivent être présents si l'on veut observer le niveau d'engagement des apprenants qui participent à une formation (Bourgeois et Nizet, 2015).

D'autres éléments doivent être présents dans le processus d'apprentissage pour pouvoir appliquer les stratégies d'amélioration de la motivation chez les apprenants adultes. Avoir une forte estime de soi et adopter une attitude de base positive par rapport à l'éducation et à la formation envisagée peuvent être considérés comme deux facteurs qui favorisent la motivation

d'apprentissage chez les apprenants. La valeur de la formation dans l'esprit de l'apprenant représente un autre élément indispensable au processus motivationnel (Bourgeois et Nizet, 2015).

Quelle est la définition exacte de la valeur telle qu'associée à une formation ? Si les apprenants sentent que la formation leur apportera des bénéfices, ils s'engageront fortement dans ce processus d'apprentissage. Cela dit, il est intéressant de comprendre comment se construisent le sens et la valeur que les apprenants attribuent à chaque formation (Bourgeois et Nizet, 2015). Les apprenants adultes qui ont participé à la présente recherche accordaient-ils une valeur élevée à la francisation du point de vue de l'intégration sociale et linguistique ? Leur niveau de motivation est-il intervenu dans ce contexte ? Ces questions trouveront réponse dans le cadre méthodologique de notre recherche.

D'autres stratégies efficaces peuvent intervenir pour favoriser la motivation d'apprentissage chez les apprenants adultes. Le but de maîtrise dans une situation d'accomplissement peut être considéré comme un facteur qui augmente la motivation (Darnon et Butera, 2005). Les apprenants qui croient qu'ils sont suffisamment compétents pour atteindre leur but de maîtrise sont motivés à suivre et poursuivre une formation.

Le but de maîtrise favorise l'utilisation de stratégies motivationnelles chez les apprenants – avoir une écoute active durant les formations, faire preuve d'engagement dans la réalisation d'activités d'autorégulation, etc. (Darnon et Butera, 2005). Pour illustrer ce propos, nous faisons état d'une étude intéressante portant sur les différents buts d'apprentissage qui affectent la motivation chez les apprenants adultes. Il est intéressant de noter que le but de maîtrise (maîtriser la langue française, dans notre cas d'étude) favorise la motivation beaucoup plus que le but de performance (avoir une bonne note dans le programme de francisation) (Darnon et Butera, 2005).

Les apprenants adultes iraniens issus de l'immigration qui arrivent à Montréal et s'inscrivent au cours de francisation ont déjà réalisé des études universitaires dans un système éducatif qui favorisait le but de performance plus que l'accomplissement – autrement dit, obtenir un diplôme avec une excellente moyenne générale représentait un élément essentiel de ce système. Si nous pouvions changer leur perception du but d'apprentissage, nous pourrions voir au développement d'une motivation stratégique chez ce type d'apprenants. Ce sujet sera documenté, car il sera intéressant de comprendre comment l'intégration linguistique a été vécue et quelle a été la nature de la motivation dans l'apprentissage de la langue.

2.3.4 Proximité linguistique

La proximité linguistique sur le plan formel de la langue peut favoriser plus largement l'intégration linguistique. Dans le contexte québécois, si la langue maternelle des apprenants issus de l'immigration est très proche de la langue française, ceux-ci sont susceptibles d'apprendre plus facilement le français que les apprenants qui ne bénéficient pas de cette proximité linguistique (Piché et Bélanger, 1995). Pour bien saisir la notion de proximité linguistique, nous avons étudié des analyses comparatives du français et du persan et avons fait état de cette proximité et de son effet dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Malheureusement, la littérature comprend peu d'articles rédigés en français qui portent sur les difficultés d'apprentissage du français chez les apprenants iraniens, et peu d'analyses comparatives entre le français et le persan.

L'apprentissage de la langue renvoie à la fois à la socialisation linguistique, et à l'intégration sociale et linguistique. Nous constatons aussi un manque de recherches consacrées à la linguistique historique ou comparée entre le français et le persan dans une perspective d'éducation des adultes. Nous pensons que le développement de recherches ethnographiques ou sociolinguistiques dans le contexte de la francisation montréalaise constituerait un apport général au champ. La rareté des études montréalaises de cette nature est considérée comme une limite documentaire qui nous oriente vers les recherches scientifiques européennes, dont les recherches françaises. Avant d'approfondir cette notion de proximité linguistique, la linguistique d'analyse comparative permettra d'identifier l'existence d'une proximité linguistique entre des langues, en rappelant que l'expérience du français est ancienne en Iran (voir section 2.1.2).

2.3.4.1 Proximité linguistique, linguistique et analyse comparative

Dans le domaine de la linguistique, la langue est analysée de façon explicite selon des procédures comparatives permettant d'obtenir une description complète d'ordre phonologique, morphologique, syntaxique ou sémantique. En d'autres termes, la linguistique générale est une science qui analyse et vérifie la structure et le fonctionnement d'une langue, et de chaque langue de façon particulière (Attarsharghi, 2011). La notion de *comparaison* est tirée des sciences de l'histoire, où l'on recherche la résolution des problèmes dans l'origine des phénomènes ou des événements (Rousseau, 1994).

Si nous voulons utiliser une définition brève et compréhensible de ce concept complexe qu'est la comparaison des langues dans le domaine des sciences du langage, nous pouvons dire qu'elle vérifie les appartenances historiques de deux ou de plusieurs langues en utilisant une méthode scientifique (Perrot, 2010). En d'autres termes, la comparaison des langues, nommée aussi linguistique comparée, analyse deux ou plusieurs langues selon leur nature ethnohistorique (Rousseau, 1994).

L'analyse comparative a débuté par de grandes études réalisées en Allemagne au début du XIX^e siècle par le linguiste Franz Bopp, qui a établi pour la première fois la linguistique comparée en tant que science (Nobile, 2009). Précisons que les linguistes germaniques comme Grimm, Rask, Raynouard et Diez travaillaient essentiellement sur les langues et les grammaires germaniques au XIX^e siècle, et que ces travaux se sont traduits par une progression considérable dans le domaine de l'analyse grammaticale comparée (Perrot, 2010).

Le nom de Brosses figure sur cette liste. Il occupa une place primordiale dans ce débat par ses ouvrages sur l'origine et l'essence du langage (Nobile, 2009). C'est avec la publication en 1866 de son livre traduit de l'allemand, *De la grammaire comparée des langues indo-européennes* que nous observons pour la première fois l'apparition du terme « comparée » en linguistique européenne et historique (Nobile, 2009). Les travaux de la linguistique comparée, bien qu'amorcés au XIX^e siècle, ont fait école et se poursuivent de nos jours, y compris en sciences de l'éducation dans le but de faciliter l'apprentissage et l'enseignement d'une nouvelle langue, ou en science de la traduction pour arriver à une traduction sans aucune ambiguïté (Attarsharghi, 2011).

En ce qui concerne la définition de la comparaison des langues, nous considérons que la comparaison des langues est une branche essentielle et systématique des recherches en linguistique comparée qui traite scientifiquement de la description linguistique et de la structure de deux ou de plusieurs langues entre elles (Fisiak, 1981).

Autrement dit, la linguistique comparée montre en quoi les langues diffèrent dans leur système sonore, leur structure grammaticale et leur vocabulaire. Ce type d'analyse est utile dans l'enseignement des langues, la traduction, la conception et la production de programmes de formation en langues étrangères du fait qu'elle permet de signaler les zones où les similitudes et les divergences entre deux ou plusieurs langues sont présentes (Kazemian et Hashemi, 2014).

L'analyse comparative peut jouer un rôle majeur dans l'articulation des programmes d'apprentissage et d'enseignement des langues, en particulier chez des groupes d'élèves partageant la même langue maternelle. Nous estimons toutefois essentiel que tout nouveau modèle pédagogique soit centré sur la qualité de l'expérience d'apprentissage : il doit être captivant, motivant, et tenir compte des connaissances réelles de l'apprenant (Thériault, 2016).

Une recension des écrits dans les grandes banques de données nous a permis d'identifier un certain nombre d'articles scientifiques qui montrent certains avantages de l'approche plurilingue dans l'enseignement des langues. Nous appliquerons cette idée en regard des personnes iraniennes en recherche d'intégration linguistique et sociale (2.2) et sous l'angle de la socialisation linguistique (2.1). Des recherches effectuées par plusieurs chercheurs comme celles de Krzeszowski (2011) et de Fisiak (1981) montrent que la comparaison des langues peut soutenir la résolution de problèmes d'apprentissage des apprenants qui participent à différentes formations en langues étrangères. Les recherches menées par Ellis (1989) et Sajavaara (1977) précisent bien que la comparaison des langues pourrait être efficace pour enraceriner les besoins d'enseignement des nouvelles langues. Il convient de noter que, selon Fries (1945) et Farkamekh (2006), les matériels pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant. Dans un tel contexte, la comparaison des langues est utilisée dans un but pédagogique (Kazemian et Hashemi, 2014). Des résultats de recherche montrent par ailleurs que la comparaison des langues a déjà été utilisée dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement et le développement de matériels pédagogiques, ainsi que pour traiter les difficultés d'apprentissage chez les apprenants d'une langue étrangère (Fisiak, 1981 ; Keshavarz, 2012). Comme nous l'avons mentionné, la comparaison et l'analyse des langues entre elles permettent de vérifier l'origine commune de deux ou plusieurs langues.

Ces travaux scientifiques montrent bien l'influence de la proximité linguistique dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Ici, nous parlerons de la proximité linguistique du français et du persan. Il s'agit d'une approche persane davantage que québécoise, mais elle fait partie de l'expérience d'apprentissage des langues étrangères en Iran et est ancrée dans le mode d'apprentissage vécu par les étudiants iraniens engagés dans des programmes aux cycles supérieurs au Québec. Elle mérite d'être abordée sans être jugée pour bien distinguer les domaines étudiés

dans la thèse : socialisation et intégration. Cette perspective sera documentée du point de vue des différences culturelles dans l'utilisation des langues. Faisons maintenant état de certains de ces travaux persans.

a) Appartenance du français et du persan à un même groupe et dissemblances

Le français et le persan appartiennent à une même grande famille de langues nommée *famille indo-européenne*. La famille des langues indo-européennes comprend des langues parlées et écrites répandues de l'Inde jusqu'à l'océan Atlantique. Ce sont des langues étudiées et analysées depuis de multiples décennies et nous pouvons observer un bon nombre de recherches scientifiques sur l'histoire et l'origine de ces langues. Les langues indo-européennes comportent de grands sous-groupes : les langues anatoliennes, les langues indo-iraniennes, les langues celtiques et les langues germaniques (Attarsharghi, 2011). Le persan est une langue de la famille indo-iranienne qui est parlée par plus de 100 millions de personnes, et il est intéressant de noter que plus de la moitié des Iraniens sont déjà bilingues. Le français, quant à lui, appartient à la famille des langues romanes. Cette langue est parlée par plus de 300 millions de personnes sur tous les continents (Farkamekh, 2006).

Vous pouvez observer la grande famille indo-européenne dans la figure 1.

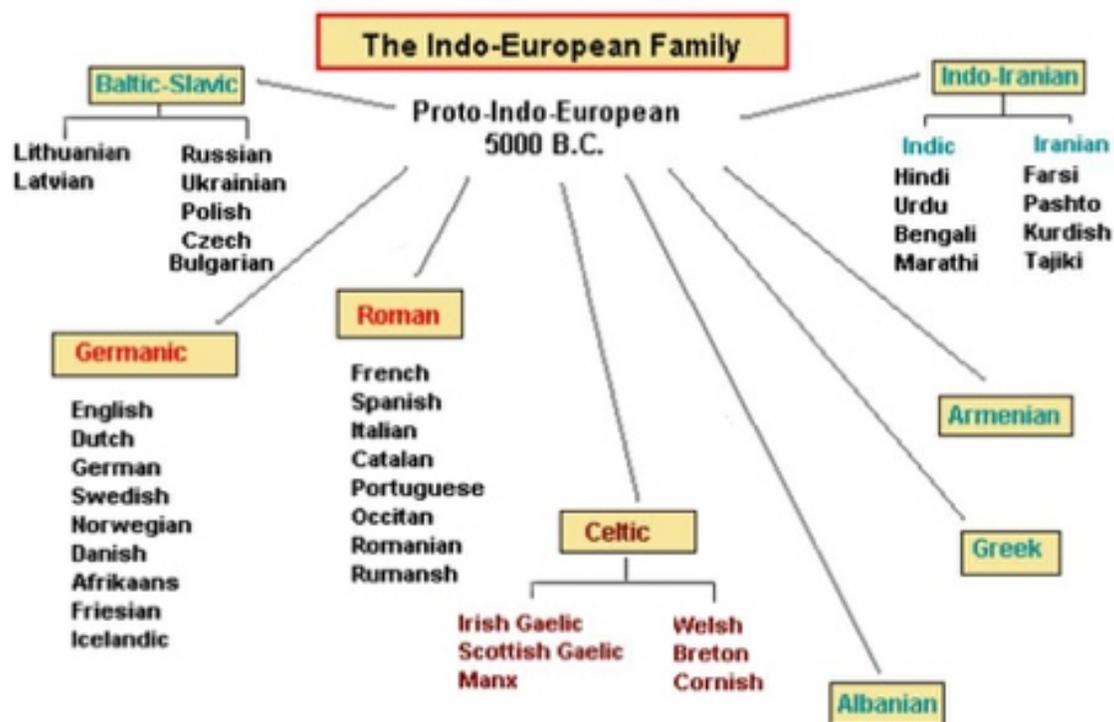


Figure 1. – La famille des langues indo-européennes

Source : <https://www.uottawa.ca/clmc/indo-european-family>

Nous discuterons plus en détail de la notion d’interférence et d’interlangue dans ce qui suit, car ces deux notions sont considérées comme cruciales au concept d’analyse comparative qui nous aidera à déceler la proximité linguistique entre le persan et le français.

2.3.4.2 Proximité linguistique, linguistique, analyse comparative : interférence, interlangue et surgénéralisation

L’interférence ne peut expliquer à elle seule les difficultés d’apprentissage d’une langue, mais elle peut être considérée comme une source d’erreurs difficilement corrigibles (Kazemian et Hashemi, 2014). Selon Farkamekh (2006) et Ilani (2016), il existe quatre principales sources d’erreurs chez les Iraniens qui veulent apprendre le français. Ces dimensions appartiennent à la dimension pédagogique, tout en ayant un impact sur l’angle psychologique ou sociologique de

l'adulte en formation (Thériault, 2019 citant Long, 1989) Dans le cas d'une personne iranienne en situation de socialisation ou d'intégration linguistique qui suit des cours de langue ou progresse dans un programme de cycle supérieur, l'influence du persan, de l'anglais et des connaissances préalables insuffisantes du français conduira à un processus qu'on nomme surgénéralisation. L'analyse des erreurs nous permettra ici de mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et ce, dans le but d'améliorer l'enseignement (Farkamekh, 2006). C'est une perspective de recherche importante chez certains spécialistes persans.

Mais quelle est la définition de la surgénéralisation, ce concept primordial dans le domaine de la linguistique et de la comparaison des langues ?

a) Transferts linguistiques et surgénéralisation

Lorsque nous comparons le français au persan, il est nécessaire de différencier deux catégories de transferts linguistiques : les transferts interlinguistiques, et la surgénéralisation. Nous tenterons maintenant d'expliquer brièvement ces notions.

La surgénéralisation, ou l'utilisation de règles déjà apprises dans une autre langue, est l'un des processus principaux dans l'apprentissage et la production langagière d'une langue étrangère (Selinker, 1972). La surgénéralisation montre que les apprenantes et apprenants, et particulièrement les apprenants adultes, visent toujours la simplicité et l'économie de temps dans leur processus d'apprentissage (Farkamekh, 2006). Elle peut être considérée comme une source importante d'erreurs linguistiques chez l'apprenant, et dans la majorité des cas elle est utilisée au début de l'apprentissage, quand celui-ci n'a pas encore atteint un niveau linguistique élevé dans la langue cible. Le transfert linguistique interlangue et l'utilisation de règles linguistiques et syntaxiques déjà apprises en L1 ou L2 dans l'apprentissage de L3 pourraient aussi amener l'apprenant à faire des erreurs (si les règles de L1, L2 et L3 sont très différentes).

Le transfert positif, ou *interférence* (utiliser les ressemblances et règles identiques entre les langues déjà apprises et celle à apprendre), est considéré comme une meilleure stratégie dans le processus d'apprentissage d'une langue (Farkamekh, 2006). Il est intéressant de noter que les apprenants empruntent davantage de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement par rapport à l'ordre des fonctions syntaxiques de la langue cible (Cenoz et al. 2001).

Cenoz (2001) a précisé dans ses écrits que, dans le cas de l'acquisition de L3, il est important de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible, mais aussi dans les deux autres langues déjà apprises. Cette dimension relève également de la socialisation et de l'intégration des apprenants étrangers. Elle sera documentée ici en fonction des parcours linguistiques des apprenants de notre étude.

Tous ces travaux scientifiques montrent bien que la proximité linguistique influence l'acquisition d'une langue seconde ou tierce. Déjà en 1993, le Conseil supérieur de la langue française expliquait que les apprenants dont la langue maternelle était d'origine latine apprenaient plus facilement le français, et ce, dès leur arrivée au Québec. Ces ressemblances et dissemblances entre deux langues semblent favoriser le processus d'apprentissage.

b) Transferts linguistiques et surgénéralisation : étude des dimensions spécifiques de l'interférence et des transferts appliquées au persan

Dans cette partie de notre recherche, nous expliquerons et illustrerons concrètement les notions d'interférence et de transfert linguistique entre le persan et le français. Pour ce faire, nous nous concentrerons sur des dimensions linguistiques qui ont fait l'objet d'études scientifiques publiées par des auteures et chercheurs persans.

L'analyse syntaxique comparée des connecteurs spatiaux, référentiels, énumératifs et autres, ainsi que des erreurs assignées à cette notion grammaticale complexe, montre qu'un niveau de connaissance moins élevé de ces éléments en français peut générer de multiples problèmes d'apprentissage chez les apprenantes et apprenants iraniens (Esmail Jamaat, 2012). En effet, le nombre de ces connecteurs est très limité en persan comparativement au français, et le choix du bon temps dans la conjugaison des verbes par rapport à ces connecteurs est complètement différent dans ces deux langues. De plus, la méthode traditionnelle et formelle d'enseignement du français en Iran, laquelle est purement basée sur l'enseignement de la grammaire (Farkamekh, 2006), influence l'apprenant iranien dans son apprentissage en contexte de communication orale, comme c'est le cas en francisation des adultes au Québec, affectant sa socialisation langagière et son intégration sociale et linguistique. L'influence de la langue maternelle (persan) et le transfert négatif interlingual sont principalement responsables des erreurs que commettent les Iraniens qui apprennent le français. Ce constat plaide en faveur d'une méthode ou approche plus communicative

ou interactive, basée sur la linguistique comparée dans l'enseignement du français (Esmail Jamaat, 2012). Voici un plan d'étude de ces connecteurs.

Les connecteurs en français écrit		Leur définition en persan
Afin que	À cause de	چون که ، به دلیل اینکه (Parce que, car)
Du fait que	Puisque	
Car	Étant donné que	
Parce que	Bien que	
En raison de	De sorte que	

Tableau 1. – Connecteurs en français écrit et leur définition en persan

Les travaux portant sur la comparaison du persan et de l'anglais et du persan et du français démontrent l'influence non négligeable de L1/L2 sur l'apprentissage de L3. Ceci nous amène à considérer l'influence de la proximité linguistique et des socialisations linguistiques passées sur l'intégration linguistique en contexte migratoire. Une synthèse du processus de comparaison des langues permettra également de mieux cerner la notion de proximité linguistique.

c) Synthèse du processus de comparaison des langues

Nombre de recherches soutiennent que l'analyse comparative permet d'établir des parallèles entre les langues et d'en dégager les aspects communs (Attarsharghi, 2011). Des études en linguistique comparée soulignent que le français et le persan partagent un lien historique (Attarsharghi, 2011 ; Farkamekh, 2006 ; Esmail Jamaat, 2012) même s'ils sont très différents sur les plans phonétique, morphologique et syntaxique. Une fois repérées et intégrées en contexte pédagogique, que ce soit de manière intuitive ou explicite, les similitudes et différences entre le français et les autres langues pourront aider les nouveaux immigrants à développer de meilleures compétences linguistiques et à établir une relation apprenant-enseignant de qualité. Les recherches

montrent en outre que les apprenants qui maîtrisent bien leur langue maternelle utilisent le transfert positif beaucoup plus fréquemment que les apprenants dont les compétences linguistiques dans la langue maternelle sont plus faibles (Cenoz et al., 2001).

C'est pourquoi nous devrions toujours tenir compte des compétences linguistiques de l'individu lorsque nous comparons une langue à une autre. Mais comment la présence ou l'absence de proximité linguistique favorise ou défavorise-t-elle le processus d'apprentissage d'une langue seconde ? Nous tenterons maintenant de trouver réponse à cette question.

d) Stratégies d'apprentissage et proximité linguistique du persan et du français

Certaines études visent à analyser les stratégies d'apprentissage d'apprenants iraniens qui étudient le français et sont inscrits à l'Institut Ghotb Ravandi de Téhéran (Abdoltajedini, 2014). Ce type de recherche permet de définir les erreurs relevées dans les productions de ces apprenants, ainsi que leurs causes, puis d'analyser les stratégies qu'ils ont appliquées pour s'autoréguler afin de proposer une intervention pédagogique appropriée. Nous avons également identifié des recherches qui portent sur l'analyse syntaxique comparée du persan et du français et qui prennent appui sur l'étude de la grammaire française moderne et traditionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, Attarsharghi (2011) essaie de proposer une langue contrôlée, sans aucune ambiguïté, qui rehausse la capacité des apprenants persanophones à produire des traductions sans fautes en français. Dans sa recherche, il examine de façon critique et explicite la structure syntaxique du français et du persan pour avoir une vue globale de leurs ressemblances et dissemblances grammaticales.

Par une analyse de la notion de déterminant et de groupe déterminant en français et en persan (les articles définis en français qui n'ont aucune équivalence en persan, ou les adjectifs démonstratifs dont les règles sont différentes dans ces langues), Attarsharghi (2011) démontre que le groupe du déterminant et sa place dans la phrase constituent dans ces deux langues l'une des notions les plus complexes de la grammaire. Lorsque nous observons des discours complexes dans l'une de ces langues, dans la majorité des cas ce sont les déterminants qui causent cette complexité (Attarsharghi, 2011).

Il s'avère que les systèmes de déterminants du français et du persan affichent une grande dissemblance. Les résultats de cette analyse révèlent que les déterminants soulèvent en traduction

français/persan une problématique importante qui peut occasionner d'importantes erreurs syntaxiques et lexicales si les apprenants ne possèdent pas une bonne connaissance de cette notion grammaticale (Attarsharghi, 2011). Quant à l'analyse syntaxique comparée des connecteurs (spatiaux, référentiels, énumératifs, etc.), nous avons vu que les apprenants iraniens qui ont une moins bonne connaissance du français peuvent commettre bien des erreurs dues à cette notion complexe, qui peut même engendrer chez ces apprenants plusieurs problèmes d'apprentissage. S'ajoutant à cela, la méthode traditionnelle et formelle d'enseignement du français en Iran, laquelle est purement axée sur l'enseignement de la grammaire, influence l'apprenant iranien dans son apprentissage en contexte de communication orale.

L'influence de la langue maternelle (persan) et le transfert négatif interlingual sont à la source de l'essentiel des erreurs que font les apprenants persanophones lorsqu'ils apprennent le français. Ce constat permet de plaider en faveur d'une méthode ou une approche plus communicative ou interactive dans l'enseignement du français en Iran, pays où, à ce jour, il demeure très largement enseigné (Esmail Jamaat, 2012). Nous documenterons davantage la proximité linguistique relative entre ces deux langues.

2.4 Établissement des objectifs spécifiques

Nous avons abordé deux concepts : celui de la socialisation langagière en 2.1, et celui de l'intégration linguistique en 2.2. La socialisation linguistique a été définie comme le développement des connaissances socioculturelles en langue seconde (Roberts et al. 1999). L'intégration linguistique se définit plutôt sous l'angle pédagogique de l'apprentissage d'une langue seconde à des fins professionnelles (Piché et Bélanger, 1995). Rappelons maintenant quelles sont nos questions de recherche, et assignons-leur des objectifs.

2.5 Objectif de recherche

L'objectif général de notre recherche est d'approfondir diverses dimensions de l'intégration linguistique sous l'angle de la socialisation linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais.

2.5.1 Objectif spécifique 1 (OS1)

Notre premier objectif spécifique de recherche consiste à analyser les dimensions de la socialisation linguistique chez les apprenants iraniens inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais.

2.5.2 Objectif spécifique 2 (OS2)

Notre deuxième objectif spécifique est d'étudier l'intégration linguistique dans ses dimensions principales chez ces mêmes apprenants.

2.6 Conclusion

Au chapitre 2, nous avons exposé le cadre conceptuel de notre recherche quant à l'intégration linguistique de notre échantillon d'apprenants iraniens. Nous avons exploré ces aspects de la socialisation langagière et de l'intégration linguistique qui affectent le processus d'apprentissage des immigrants. Passons maintenant à la démonstration du cadre méthodologique que nous avons appliqué pour répondre aux enjeux qu'ont soulevés nos questions et objectifs de recherche.

Chapitre 3 – Méthodologie de recherche

Cette recherche s'intéresse aux étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise qui participent ou ont participé à des cours de francisation dans le but de réaliser leur intégration linguistique dans la société francophone québécoise, et qui sont engagés ou sur le point de s'engager dans un processus d'immigration permanente. Notre cadre théorique visait à explorer la question de l'intégration linguistique sous l'angle de la socialisation langagière ; or, compte tenu des parcours migratoires de nos participantes et participants, et dans le but d'atteindre les objectifs spécifiques mentionnés dans notre cadre théorique, une approche méthodologique avec posture interprétative a été privilégiée.

Notre cadre méthodologique a pour but de repérer les dimensions de la socialisation linguistique des apprenants visés, et de déterminer les dimensions qui influencent leur intégration linguistique. Il doit nous permettre de mieux comprendre les expériences qu'ils ont vécues de même que les différents types de négociation qu'ils ont employés dans leur processus de socialisation en français à Montréal. Nous avons relevé ces expériences à l'aide de méthodes qualitatives. Selon Savoie-Zajc (2019), la recherche qualitative revendique les réalités subjectives et s'intéresse aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu et interprété. Or, si les données de notre travail étaient de nature qualitative, notre approche épistémologique dominante, elle, a été interprétative.

3.1 Posture interprétative

La validité scientifique d'une théorie repose sur plusieurs critères tels que la consistance, l'intégralité, la limitation, les possibilités d'interprétation et le pouvoir de prédiction, ainsi que sur la possibilité de l'analyser et de la vérifier de différentes façons (Gauthier, 2003). Selon Guba et Lincoln (1989), dans les recherches interprétatives, nous penchons vers les outils qualitatifs. Dans les recherches basées sur la posture interprétative, nous supprimons le critère de validité et introduisons celui de rigueur scientifique pour valider la théorie avancée (Gohier, 2004).

Savoie-Zajc (2019) souligne pour sa part que l'équilibre est un facteur de validité important dans une recherche interprétative. C'est pourquoi nous avons dû nous assurer que les avis de tous les participants étaient exprimés. Usant d'outils qualitatifs dans notre collecte des données, toutes les négociations et expériences vécues par nos apprenants iraniens ont pu être notées.

3.2 Méthode : une approche exploratoire

La recherche exploratoire essaie de clarifier un problème de recherche plus ou moins clair. Elle permet de choisir les méthodes de collecte de données qui permettront de documenter et d'analyser les différents aspects d'une réalité. Autrement dit, elle cherche à construire des connaissances sur un problème mal connu ou peu identifié (Trudel et al., 2007). Dans notre cas d'étude, nous penchons vers cette approche exploratoire et qualitative afin de répondre à nos deux objectifs de recherche, que nous récapitulons ici :

- 1- Comprendre les dimensions de la socialisation linguistique qui influencent les apprenants iraniens inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais.
- 2- Identifier et clarifier le rôle de l'intégration linguistique dans ses dimensions principales chez ces apprenants.

Et, en préparation aux volets interprétatif et qualitatif de notre recherche exploratoire, nous avons planifié les trois étapes importantes d'une telle approche, soit : l'échantillonnage ; la collecte de données ; et l'analyse des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.3 Échantillonnage

Nous avons prévu amorcer la collecte des données dès juillet 2020, afin que la collecte et l'analyse des données soient terminées en octobre 2020. Nous pourrions ainsi rédiger la discussion et les résultats de recherche en novembre et décembre de cette même année.

Nous référant à Aubin-Auger et al. (2008), nous avons choisi une population qui se devait d'être échantillonnée de façon très large, ce qui nous donnerait une riche source de données. C'est pour cette raison que nous avons prévu de recruter dix participants, que nous rencontrerions en entrevues individuelles.

Nous avons considéré pour notre échantillonnage de recherche des étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise qui suivent des cours de français.

Nous avons employé le tableau descriptif pour broser le portrait sociodémographique de nos participants (voir tableau 2).

Nom-Apprenant (Pseudonyme)	Date d'arrivée au Québec	Niv. de français (parcours d'apprentissage du français depuis l'Iran)	Niv. d'anglais (parcours d'apprentissage de l'anglais depuis l'Iran)	Domaine d'études universitaire	Âge	État civil	Genre
10 participants							

Tableau 2. – Renseignements généraux sur les participants à la recherche

3.4 Recrutement des participants

Nous avons prévu recruter des étudiants internationaux d'origine iranienne par l'intermédiaire des associations d'étudiants iraniens de l'Université de Montréal, de l'Université Concordia et de l'Université McGill. Nous comptons sur la collaboration de ces associations du fait que nous sommes la chercheuse principale de la présente recherche et que nous faisons partie des membres exécutifs de l'association des étudiants iraniens de l'Université de Montréal et de l'École polytechnique (Caspien) depuis 2017.

3.5 Collecte des données

Aubin-Auger et al. (2008) estiment que dans une recherche exploratoire comme la nôtre, articulée selon une approche interprétative et une collecte des données qualitatives, il est important de choisir les instruments les plus pertinents par rapport aux questions de recherche. Précisons qu'une collecte des données sert à recueillir des faits dans le but de mettre à l'épreuve les hypothèses et questions qu'avance une recherche, ou de remplir les objectifs de celle-ci. On réalise cette cueillette au moyen d'instruments précis et par une planification graduelle et rigoureuse, en

cohérence avec ses objectifs et modèles théoriques. Il est préférable d'utiliser différentes sources dans la collecte des données afin d'assurer la fidélité des résultats. En ce sens, nous avons prévu mener des entrevues dirigées auprès des apprenants sélectionnés, avec des questionnaires conçus tels des instruments intégrés à la collecte des données. Nous exposerons maintenant ces instruments dans le détail.

3.5.1 La crise sanitaire et son effet sur le processus de collecte des données

Pour la collecte des données, nous avons déjà planifié les entrevues dirigées individuelles et avons même prévu en réaliser une ou plusieurs en groupe. Puis la crise sanitaire est arrivée, avec une ordonnance de distanciation sociale décrétée par la Santé publique, ce qui nous a obligée à changer notre façon de faire. Nous avons donc procédé à la collecte des données en virtuel, à l'aide de l'application Zoom.

3.5.2 Entrevues dirigées virtuelles

Savoie-Zajc (2009) considère le processus d'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.339). Nous avons opté dans notre processus de collecte des données pour des entrevues dirigées virtuelles, complétées par deux questionnaires. Ces outils nous ont permis de cerner les expériences qu'ont vécues nos participants, ainsi que les différentes dimensions pédagogiques et didactiques influençant leur intégration linguistique.

Rédigés en persan et en français, les questionnaires étaient composés de questions ouvertes et fermées alignées sur nos deux objectifs de recherche. Les entrevues dirigées individuelles pouvaient se dérouler en français ou en persan, au choix de l'apprenant et selon son niveau de français. Comme stipulé dans le certificat d'éthique, nous devions préserver l'anonymat des participantes et participants par l'usage de noms codés. Nous avons également prévu un questionnaire supplémentaire qui, s'appuyant sur les résultats de questionnaires précédents, ferait office de liste de contrôle.

3.5.3 Guide pour les entrevues dirigées virtuelles

Le guide que nous avons élaboré pour les entrevues dirigées (Deschamps, 1993) comportait une série de thèmes étroitement liés au cadre théorique et aux concepts principaux de notre recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Des questions fermées et ouvertes ont été conçues pour guider les participants dans le processus de collecte. Les rencontres Zoom seraient enregistrées, et nous avons préparé une liste de contrôle pour chaque entrevue afin de réaliser nos objectifs.

L'intégration linguistique sous l'angle de la socialisation linguistique
Mots clés :
1. Connaissance du français
2. Connaissance préalable du français depuis l'Iran
3. Connaissance préalable de l'anglais depuis l'Iran
4. Comparaison des langues
5. Influence des socialisations linguistiques passées sur la socialisation linguistique en français
6. Attributs culturels
7. Motivation
8. Valeur accordée aux cours de francisation
9. Avenir au Québec
10. L'intégration et ses difficultés

Tableau 3. – Liste de contrôle basée sur le cadre conceptuel

3.5.4 Questionnaires de recherche

Nous avons élaboré deux questionnaires basés sur notre cadre conceptuel et nos objectifs spécifiques de recherche.

- Questionnaire 1 - Questionnaire portant sur les dimensions qui influencent la socialisation linguistique des étudiants internationaux d'origine iranienne dans le contexte montréalais (annexe 1, objectif 1)
- Questionnaire 2 - Questionnaire portant sur les principales dimensions de l'intégration linguistique de ces mêmes apprenants (annexe 2, objectif 2).

Certaines de nos questions étaient liées à un questionnaire déjà validé, réalisé par Amireault en 2007 lors d'une recherche exploratoire intitulée *Représentation culturelles, expériences*

d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise.

3.6 Méthode d'analyse des données

Nous avons prévu recourir à une analyse thématique dans la première phase d'analyse des données. L'analyse thématique regroupe systématiquement des thèmes au sein d'un corpus (Paillé et Mucchielli, 2012) ; or, dans notre cas d'étude, ce corpus était composé d'entrevues individuelles et en groupe, et de questionnaires. Nous avons employé comme guide dans la production de notre analyse le tableau proposé par Paillé et Mucchielli (2012).



Figure 2. – Schéma de l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2012)

3.7 Considérations éthiques

Notre recherche a été approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Selon les règles institutionnelles, il est en effet nécessaire d'obtenir une telle approbation avant d'amorcer toute recherche comprenant un échantillon de participants, et ce, afin de préserver l'intégrité, l'anonymat et le déroulement de ladite recherche dans les meilleures conditions. Nous avons soumis à cet effet un dossier aux CÉR, incluant nos questionnaires, à l'été 2020.

3.8 Conclusion

Nous avons choisi pour cadre méthodologique une approche exploratoire et interprétative avec posture qualitative, avec pour objectif global d'approfondir les diverses dimensions de

l'intégration linguistique de nos participants à partir de leur socialisation. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues dirigées virtuelles.

Conclusion des trois premiers chapitres

Notre problématique de recherche, notre cadre théorique et notre méthodologie ont ici été exposés de manière explicite. La problématique concernait l'approfondissement et la compréhension des diverses dimensions de l'intégration linguistique de nos participantes et participants à partir de leur socialisation. Le cadre conceptuel s'articulait sur deux concepts distincts, soit la socialisation langagière et l'intégration linguistique. La méthodologie, pour sa part, incluait des outils de collecte des données – questionnaires, entrevues dirigées – mis en place pour soutenir la réalisation des objectifs et la solution de la question. La collecte de données a été amorcée à l'été 2020.

Chapitre 4 – Présentation des résultats de recherche

Cette partie de notre travail est consacrée à la présentation des résultats de recherche. Suivant une brève introduction de la problématique, nous présenterons le cadre théorique et les questionnaires, de même que les objectifs et le cadre méthodologique (recrutement, entrevues, résultats).

4.1 Introduction

Rappelons que ce travail de recherche vise à approfondir la question de la socialisation et de l'intégration linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs, dans le contexte spécifique de la ville de Montréal.

La section consacrée à la problématique démontrera l'importance, dans la société d'accueil québécoise francophone, de cette portion de la communauté iranienne qui a un niveau de scolarité élevé, et ce, en s'appuyant sur des recherches scientifiques existantes ainsi que sur certaines statistiques. Une brève revue de la littérature traitant d'intégration linguistique contribuera à la pertinence de notre recherche. Selon le mémoire de la Fédération étudiante universitaire du Québec présenté en 2015 dans le cadre des consultations sur la stratégie d'immigration du Québec pour la période 2012-2015, cette province mise sur la rétention d'immigrants qualifiés qui ont le potentiel de contribuer à la société. Les immigrants d'origine iranienne ont généralement un capital scolaire élevé (Statistique Canada, 2016), et les étudiants originaires de l'Iran inscrits aux universités francophones font partie des futurs employés qualifiés dont l'insertion sur le marché du travail québécois pourrait intéresser les pouvoirs politiques. Du point de vue de la recherche, il s'avère donc pertinent de se pencher sur les mécanismes sous-jacents des processus d'intégration sociale et linguistique des membres de cette communauté.

Avant d'aborder le cadre théorique, nous avons déterminé l'objectif général de notre recherche, qui est d'étudier l'intégration linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs, à partir de leur socialisation. Cet objectif sera essentiel à l'interprétation des résultats de recherche.

Au chapitre 2, nous avons élaboré le cadre conceptuel de la problématique qui nous intéresse et expliqué le processus de socialisation langagière et d'intégration linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde (en l'occurrence, le français) chez les immigrants adultes. Nous avons identifié les différences existant entre ces deux concepts fondamentaux à notre recherche, puis démontré que la socialisation linguistique se définit comme le développement des connaissances socioculturelles en langue seconde (Roberts et al. 1999), alors que l'intégration linguistique se définit plutôt sous l'angle pédagogique et l'apprentissage d'une langue seconde à des fins professionnelles (Piché et Bélanger, 1995). Précisons que la présente étude conjugue ces deux angles (sociolinguistique et pédagogique) afin de mieux saisir la réalité de l'intégration sociale et linguistique des participantes et participants.

Le premier objectif spécifique de cette recherche est d'analyser les dimensions de la socialisation linguistique chez les apprenants iraniens inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais. Notre deuxième objectif spécifique est d'étudier l'intégration linguistique de ces mêmes apprenants. Il a déjà été démontré dans la littérature théorique que l'acquisition de la langue française est étroitement liée à leurs socialisations langagières passées et présentes, tant dans leur langue maternelle (le persan) qu'en anglais, première langue étrangère qu'ils ont apprise en Iran (lié à OS1). Nous avons aussi identifié les différents aspects liés à l'intégration linguistique, soit l'âge, la connaissance préalable du français et de l'anglais, les attributs culturels des apprenants (lié à OS2).

4.1.1 Contexte de la recherche exploratoire

Considérant la nature de notre recherche, une approche interprétative a été privilégiée. Des méthodes qualitatives (entrevues semi-dirigées virtuelles) ont été employées pour identifier différents aspects de la démarche de socialisation et d'intégration linguistique des apprenants visés. Outre ces entrevues, deux questionnaires sont venus compléter notre arsenal méthodologique.

Le but d'une recherche exploratoire est de clarifier un problème plus ou moins défini (Trudel, 2007). Considérant qu'à ce jour, peu de recherches sont venues documenter la réalité des étudiants internationaux d'origine iranienne au Québec quant aux dimensions qui peuvent faciliter ou contraindre leur intégration au sein de cette société d'accueil majoritairement francophone (Dadashzadeh, 2003 et Shafiefar, 2018), nous espérons que les résultats de notre recherche

ouvriront des pistes de réflexion pour faciliter l'intégration sociale et linguistique de ces apprenants dans la société québécoise francophone.

Fluidement intégrés à notre processus de collecte de données, nos deux questionnaires destinés aux entrevues semi-dirigées ont été élaborés en fonction du cadre théorique et des objectifs spécifiques de notre recherche. Le questionnaire 1 porte sur les dimensions qui influencent la socialisation linguistique des apprenants visés. Le questionnaire 2 s'intéresse quant à lui à leur intégration linguistique. Les données tirées de ces questionnaires nous permettront d'analyser les aspects didactiques (la proximité linguistique) et pédagogiques (aspect motivationnel) qui influencent l'intégration linguistique des apprenants iraniens dans le contexte universitaire montréalais.

4.2 Recrutement et collecte des données

Une recherche qualitative a été entreprise auprès de 10 étudiantes et étudiants internationaux d'origine iranienne engagés dans un processus de socialisation linguistique. Des entrevues dirigées et individuelles et un groupe de discussion viendront compléter les questionnaires 1 et 2.

Nous avons projeté de faire remplir ces questionnaires lors de deux entrevues orales dirigées et d'une rencontre en groupe. Nos documents étaient prêts, de même que les formulaires de demande d'approbation destinés au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), mais voilà qu'au mois de mars 2020, avant même que nous puissions amorcer le processus de recrutement et de collecte de données, nous avons été confrontée à une réalité qui a chamboulé nos plans.

4.2.1 Conséquences de la crise sanitaire sur le processus de recrutement et de collecte de données

Lorsque la crise sanitaire s'est manifestée, les autorités de la santé publique ont mis en place des mesures qui nous ont forcée à changer notre façon de procéder. La collecte des données a donc été réalisée en virtuel, par le biais de l'application Zoom. Notre processus de recrutement des participants a lui aussi été affecté. Nous avons préparé des annonces à afficher dans les

universités ; ces établissements étant maintenant fermés, nous avons dû publier ces annonces sur les réseaux sociaux en ciblant les groupes dédiés aux étudiants iraniens. Ces modifications ont été dûment consignées dans les documents associés à notre recherche, et sur les formulaires à envoyer au Comité d'éthique.

4.2.2 Type de recrutement

En ce qui concerne le recrutement, nous avons opté pour une approche personnalisée : une affiche de recrutement en français et en persan a été publiée sur les pages Facebook des associations d'étudiants iraniens basés à Montréal. Nous avons bénéficié sur ce plan de la collaboration de ces associations, du fait que, de 2017 à 2021, nous avons fait partie des membres exécutifs de l'Association des étudiants iraniens à l'Université de Montréal et à l'École polytechnique (Caspien).

Sur le plan des critères, nous avons jugé préférable (mais non essentiel) que les participants aient un niveau de français intermédiaire, suffisant pour pouvoir répondre aux questionnaires sans que la chercheuse ait à traduire ou interpréter pour eux. Une fois l'affiche publiée, les candidats intéressés communiqueraient avec la chercheuse par courriel ou par téléphone.

Chacun de nos 10 participants a été choisi en fonction des critères suivants :

- Il doit être un étudiant international d'origine iranienne, inscrit aux cycles supérieurs ;
- Il doit fréquenter un établissement universitaire à Montréal ;
- Il doit habiter Montréal ;
- Maîtrise du français de niveau intermédiaire (atout).

À la suite de la publication de l'affiche, 18 candidats potentiels nous ont contactée par courriel. Nous appuyant sur les critères mentionnés ci-dessus, nous avons recruté 10 participants et participantes pour la collecte des données.

4.3 Portrait global des participants

Ayant axé notre recherche sur des apprenants d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise, nous avons reçu plusieurs réponses favorables de la part des doctorants et avons conséquemment recruté 7 étudiants au doctorat et 3 à la maîtrise, avec mémoire ou travail dirigé. Tous les participants sont arrivés au Québec entre 2012 et 2020. Ils

vivent tous à Montréal et fréquentent différents établissements supérieurs tels que l'Université Concordia, l'Université de Montréal, l'École polytechnique et l'École de technologie supérieure (ÉTS). La majorité des participants (6 sur 10) étaient des jeunes femmes.

En 2020 la Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEES estimait que la majorité des étudiants internationaux iraniens qui viennent au Québec possèdent déjà un baccalauréat et désirent continuer leurs études aux cycles supérieurs. Toujours selon ces statistiques, 6 sur 10 d'entre eux étaient doctorants dans les différents domaines de génie. Les participants et participantes à notre recherche reflètent ce ratio.

Comme nous l'avons déjà précisé, la communauté iranienne est considérée comme une communauté de langue seconde anglophone au Québec – en d'autres mots, ses membres utilisent davantage l'anglais que le français (Statistique Canada, 2016). Et comme de fait, tous les participants et participantes recrutés dans le cadre de cette recherche communiquent en anglais au sein de leur université respective (10 sur 10), et ce, même si 9 sur 10 d'entre eux fréquentent un établissement francophone.

Il est certain que les structures syntaxiques de la langue maternelle et de la langue seconde (ici l'anglais) des apprenants ont un impact considérable sur leur processus d'apprentissage de la langue française, que ce soit en tant que langue seconde ou langue étrangère (Dubois et al., 2014 et Farkamekh, 2006).

Tous les participants et participantes à notre recherche avaient le persan comme langue maternelle, sauf deux d'entre eux, l'un kurde et l'autre turc. Cela dit, tous ont été scolarisés en persan, langue officielle de l'Iran, si bien qu'ils peuvent tous être considérés comme des étudiants persanophones. Les portions des questionnaires liées à la dimension didactique (la proximité linguistique) et à la langue maternelle des participantes et participants demeuraient donc valides.

Ayant brossé le portrait global des participants sur le plan de leur socialisation linguistique, nous poursuivons en identifiant les éléments liés à l'intégration linguistique. Les résultats de chaque entrevue et le récit biographique de chaque apprenant seront rédigés en s'appuyant sur ces renseignements.

Sur le plan de l'intégration linguistique, tous nos participants (10 sur 10) sont considérés comme des apprenants allophones puisque leur langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (Bélanger et Perrella, 2008).

Comme mentionné précédemment, Piché et Bélanger (1995) soutiennent que 3 facteurs influencent l'intégration linguistique des immigrants. Sur la question de l'âge, notons que tous les participants sont des apprenants adultes âgés de 25 à 45 ans. Tous détenaient au moins le baccalauréat avant d'immigrer au Québec.

Il est certain que la connaissance du français est indispensable dans le processus d'intégration linguistique des apprenants. Tous les participants à notre recherche suivent ou ont suivi des cours de français.

Pour les besoins de la recherche, nous avons divisé les participants en deux groupes en fonction de certains attributs culturels et aspects pédagogiques (aspect motivationnel) qui influent sur l'intégration linguistique. Ainsi, les participants du groupe 1 se disaient très motivés à apprendre le français. Ceux du groupe 2 étaient moins motivés à poursuivre leur apprentissage de cette langue. Nous exposerons dans le cadre de cette recherche les raisons et facteurs qui affectent le niveau de motivation de ces deux groupes dans leur processus d'apprentissage de la langue française au Québec.

Le tableau 4 expose les facteurs distinctifs de chaque participant et participante.

Pseudonyme Nom fictif en persan	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'étude	Langue et date de l'entrevue et	Année de l'immigration au Canada
Ali	M	36	Étudiant au doctorat	Persan, anglais, kurde (langue maternelle)	École polytechnique Montréal – Doctorat en génie mécanique	Persan et français – 12 octobre 2020	Mars 2017
Maryam	F	35	Étudiante au doctorat	Persan, anglais	École polytechnique Montréal – Doctorat en génie industriel	Persan – 7 novembre 2020	Octobre 2019
Mona	F	45	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais	Université Concordia – Maîtrise en économie	Persan et anglais – 15 novembre 2020	2012
Reza	M	33	Étudiant au doctorat	Persan, anglais	École de technologie supérieure ÉTS – Doctorat en génie mécanique	Persan- français – 2 mars 2021	2017
Roya	F	30	Étudiante au doctorat	Persan, anglais, turc (langue maternelle)	Université de Montréal – Doctorat en physique	Persan – 2 mars 2021	2019
Ehsan	M	31	Étudiant au doctorat	Persan, anglais	École polytechnique Montréal Doctorat en génie mécanique	Persan – 3 mars 2021	2017
Neda	F	34	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais	Université de Montréal – Maîtrise en physique	Persan – 3 mars 2021	2020
Sara	F	35	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais	Université de Montréal – Maîtrise en chimie	Persan – 4 mars 2021	2018
Bitā	F	32	Étudiante au doctorat	Persan, anglais	École polytechnique Montréal Doctorat en génie mécanique	Persan – 5 mars 2021	2018
Nima	M	36	Étudiant au doctorat	Persan, anglais	École polytechnique Montréal Doctorat en génie mécanique	Persan – 5 mars 2021	2015

Tableau 4. – Portrait global des participants de la recherche

4.4 Présentation des résultats de recherche

Avant de présenter nos résultats de recherche, il nous semble bon de préciser quelles méthodes nous avons choisies pour traiter les données de manière à pouvoir présenter et analyser ces résultats avec rigueur et fiabilité.

4.4.1 Traitement des données

Les résultats retenus pour cette recherche visent à déterminer les dimensions sociolinguistiques (aspect motivationnel) et didactiques (proximité linguistique) qui influencent le processus d'apprentissage du français comme langue d'intégration chez les étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs. Il importait peu que ceux-ci soient inscrits aux cours de français langue seconde à l'Université de Montréal ou aux cours de francisation subventionnés par le gouvernement du Québec.

À cette fin, nous avons utilisé deux niveaux d'analyse des données. Le premier consistait à effectuer une microanalyse des témoignages des participants, qui visait à obtenir un récit biographique détaillé pour chacun d'eux. Constituant une synthèse des résultats obtenus au niveau précédent, le second niveau d'analyse a permis d'identifier, en nous basant sur leurs propos, les divergences et convergences entre les participants. C'est par cette analyse que nous avons pu identifier deux groupes distincts, soit ceux qui étaient motivés à apprendre le français et ceux qui l'étaient moins. Cette distinction est non négligeable, considérant que la motivation est un facteur primordial de tout processus d'intégration linguistique.

4.5 Groupe des participants motivés

Voici donc les résultats de chaque entrevue, en commençant par les participantes et participants du Groupe 1, qui était minoritaire (4 sur 10) et regroupait les participants motivés à apprendre le français.

4.5.1 Présentation des résultats de recherche : Groupe 1 – Ali

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Ali	M	35	Étudiant au doctorat	Persan, anglais, kurde (langue maternelle), français	École polytechnique Montréal Doctorat en génie mécanique	Persan, français 12 octobre 2020 1 h 20	Mars 2017

Tableau 5. – Ali

4.5.1.1 Récit biographique – Ali : « J'aime apprendre la langue française. »

Ali est étudiant au doctorat, avec une troisième année en cours en génie mécanique à l'École polytechnique. En Iran, il a fréquenté l'Organisation nationale pour le développement des talents exceptionnels. Il a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise en génie mécanique à l'Université de Téhéran.

Ayant envoyé plusieurs demandes d'admission aux différentes universités du Canada, il a été accepté à l'École polytechnique en 2017 comme étudiant boursier. En ce moment, il est étudiant à temps plein, assistant de recherche et chargé de cours à cette université.

Ali participe aux cours de français depuis 3 ans (depuis l'été 2018) à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, où des cours de langue française sont offerts gratuitement aux étudiants de l'École polytechnique. Ce doctorant participe également aux cours de français gratuits et subventionnés offerts par le gouvernement du Québec au centre PROMIS, un organisme à but non lucratif qui vient en aide aux immigrants.

4.5.1.2 Présentation des résultats de recherche – Ali

Nous avons montré que la scolarisation en français est un élément non négligeable de l'identité sociale et de la socialisation en français des apprenants non francophones en contexte minoritaire au Canada (Pilote, 2004). Cette réalité se reflète dans les témoignages de ce jeune étudiant :

Selon moi, la scolarisation en français est un élément important dans le processus d'intégration sociale de chaque immigrant, ce qui est absent pour nous comme les étudiants internationaux ici au Québec qui étudient en anglais, alors je peux dire que les

cours du français est une bonne occasion pour nous qui aimons apprendre la langue française qui est considérée comme un facteur prioritaire pour l'intégration sociale.

Si Ali est présentement activement engagé à apprendre la langue française, c'est qu'il croit que l'intégration à la société québécoise passe par l'apprentissage de cette langue. Selon les travaux de Duranti et al. (2014), il y a un lien entre une socialisation langagière réussie et les expériences vécues par chaque communauté dans la société d'accueil et ses relations culturelles et sociales. Ce lien important est évident dans les témoignages d'Ali.

Pour moi, la socialisation linguistique a un lien étroit avec la culture et les traditions de chaque société d'accueil, y compris la société d'accueil québécoise. Moi, j'avais une grande chance à faire connaissance avec une famille iranienne qui habite ici depuis longtemps. Cette famille m'a énormément encouragé à apprendre la langue française, ainsi que la culture et les traditions de la communauté québécoise. Alors je peux dire que la langue, la culture, la scolarisation en français et trouver un emploi sont 4 facteurs importants pour avoir une intégration réussie.

En ce qui concerne les aspects didactiques tels que la connaissance préalable de l'anglais et la proximité linguistique du français avec la langue maternelle, Ali estime que sa connaissance de l'anglais influence de façon positive son processus d'apprentissage du français.

Il avait utilisé de plusieurs stratégies (apprendre la grammaire, par exemple) lorsqu'il avait étudié l'anglais ; aussi utilise-t-il ces mêmes stratégies pour apprendre la langue française. Il a également recours aux deux stratégies mentionnées au chapitre 2 (surgénéralisation et transfert positif). Ce participant utilise les ressemblances et les règles identiques entre la langue anglaise d'une part et le français d'autre part, ce qui est considéré comme une meilleure stratégie dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (Farkamekh, 2006).

L'objectif principal d'Ali est d'immigrer au Canada de façon permanente et d'obtenir la citoyenneté. Il estime que le Canada offre une excellente qualité de vie et une éducation exceptionnelle. Plurilingue, il prend actuellement en considération différents programmes d'immigration afin de choisir celui qui lui convient le mieux. Cela dit, il préférerait rester à Montréal parce qu'il aime cette ville qui possède une identité culturelle unique par rapport à d'autres villes canadiennes : « Si je peux passer l'examen TEF, je serai très content, car je pourrai avoir plusieurs choix de programmes d'immigration au Canada. Je préfère de rester ici avec mes amis, mais ça dépend ! Si je trouve un emploi, je reste ! Absolument, je reste. J'adore cette ville ! »

Il est évident que nous ne pouvons pas réussir s'il n'y a pas mobilisation, implication ou engagement, et que nous ne pouvons pas soustraire la motivation du processus d'apprentissage (Bourgeois et al., 2006). En ce qui concerne les aspects pédagogiques (aspect motivationnel), Ali est motivé à apprendre la langue française, car elle contribue selon lui à son évolution personnelle et professionnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de confiance linguistique affectent le degré de motivation des apprenants. Nous avons déjà identifié quatre stratégies principales qui favorisent ces deux sentiments : 1) encourager les apprenants par des paroles positives ; 2) les inciter à autoévaluer régulièrement leurs capacités ; 3) s'appuyer sur des expériences positives telles que les réussites passées ; 4) améliorer le sentiment d'efficacité personnelle en observant d'autres apprenants (Bandura, 1997-2003). La présence de ces 4 stratégies est manifeste dans le témoignage d'Ali :

Chercheure : Quand vous parlez en français, ressentez-vous un sentiment de confiance linguistique ?

Ali : Au début, quand j'ai commencé à apprendre la langue française en 2018, je n'avais pas le sentiment de confiance linguistique, franchement aucun sentiment ! Je parlais à voix basse ! Mais la famille d'accueil dont j'ai déjà parlé m'a encouragé à continuer ce chemin. J'ai aussi pensé au moment où j'avais appris la langue anglaise en Iran, et je me suis dit : j'avais réussi une fois, je pourrais répéter cette expérience encore une fois ! Maintenant, j'ai le sentiment de confiance linguistique, je n'ai pas peur de commettre des erreurs et je demande à tout le monde de me corriger !

Pour ce jeune doctorant, les deux grandes motivations à apprendre la langue française sont de trouver un emploi et de communiquer avec la communauté québécoise. Toujours en lien avec la motivation, la valeur de la formation dans l'esprit des apprenants adultes est un élément indispensable au processus motivationnel (Bourgeois et Nizet, 2015). Les participants à notre recherche accordent-ils une valeur élevée à la francisation du point de vue de l'intégration sociale et de la linguistique ? Voici ce qu'Ali a répondu à ce sujet :

Je participe à deux cours de français, un cours à l'Université de Montréal et un cours à PROMIS. Ces deux cours sont gratuits. En Iran, nous avons appris la langue étrangère de façon traditionnelle et de façon grammaticale, et maintenant on apprend en communiquant. Selon moi, ce système ne possède pas une structure solide comme il faut. Nous n'avons pas des livres ni les documents structurés. Chaque professeur possède ses propres documents et ses propres matériels. Je ne suis pas encore habitué à ce système de l'enseignement et à ce changement radical. À titre d'exemple, je ne peux pas aider à un ami qui vient de commencer le cours à la FEP, car les méthodes de son professeur sont tout à fait différentes de celles de mien. Je préfère d'avoir une

planification et un plan de travail plus clarifiés que ça, mais malgré tout, je reste et je continue, car j'ai besoin d'apprendre cette langue !

Selon ce doctorant, le Québec n'est pas accueillant envers les immigrants dont la langue d'usage principale est l'anglais. Il estime que les immigrants qui parlent uniquement anglais dans la société québécoise ont plusieurs limites et défis à relever. C'est pour cette raison que ces immigrants songent à immigrer vers les provinces anglophones, comme l'ont fait plusieurs de ses amis. À la question suivante, qui concerne ses attentes vis-à-vis du gouvernement québécois, Ali a répondu en ces termes :

Chercheuse : Quelles sont vos attentes vis-à-vis du gouvernement québécois ?

Ali : Quand je suis arrivé au Québec en 2017, après le doctorat et avec un diplôme de français, les étudiants diplômés ont pu immigrer au Canada de façon permanente avec le programme de l'expérience québécoise (PEQ), c'était un programme fort intéressant pour les jeunes docteurs récemment gradués, mais chaque année, ce programme change de façon radicale. Maintenant avoir une année d'expérience au milieu du travail et passer l'examen TEF sont nécessaires, ça devient difficile ! Les programmes fédéraux nous semblent plus attrayants que ce programme. Selon moi, si les programmes changent sans préavis de façon régulière, le Québec perd beaucoup de nous comme les étudiants internationaux scolarisés à haut niveau. J'espère que ce type de changement ne continue pas comme ça, c'est dommage ! En ce qui concerne mon université, je travaille et étudie dans un établissement francophone qui accepte beaucoup d'étudiants anglophones aux cycles supérieurs, mais je n'ai jamais vu une affiche en anglais à l'université, c'est étonnant et à la fois décevant pour moi comme un étudiant de recherche ici!

Nous en concluons que la motivation, l'un des facteurs importants du processus d'intégration linguistique, est bel et bien présente chez ce jeune étudiant. Ali est motivé à apprendre la langue française pour bien s'intégrer à la société québécoise et trouver un emploi dans son domaine d'études.

4.5.2 Présentation des résultats de recherche- Groupe 1 – Maryam

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Maryam	F	34	Étudiante au doctorat	Persan, anglais, français	École polytechnique Montréal – doctorat en génie industriel	Persan, français 7 novembre 2020 50 minutes	Octobre 2019

Tableau 6. – Maryam

4.5.2.1 Récit biographique – Maryam : « Je suis très fière de moi, car j’ai passé mes cours en français ! »

Cette jeune femme a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise à Téhéran. En 2018, après avoir comptabilisé 5 ans d’expérience professionnelle en milieu du travail dans cette ville, elle a décidé de continuer ses études universitaires au Canada. En 2019, elle a été acceptée à l’École polytechnique comme étudiante partiellement boursière pour l’ensemble du programme. Son directeur de recherche a accepté de payer ses droits de scolarité lors de son doctorat. À la section suivante, nous verrons quel défi cela a représenté pour cette doctorante que de conserver un bon équilibre travail/études, et ce, dès son entrée dans son nouveau pays.

Maryam est présentement étudiante en génie industriel à l’École polytechnique. C’est une jeune femme très engagée qui travaille et étudie en même temps, et fait du bénévolat à l’université.

4.5.2.2 Présentation des résultats de recherche – Maryam

Conformément à notre problématique de recherche, cette étudiante d’origine iranienne aux cycles supérieurs est allophone, sa langue maternelle est le persan, et l’anglais est la première langue étrangère qu’elle a apprise. Elle a choisi la ville de Montréal parce que celle-ci est considérée comme une métropole multiculturelle et multilingue, ainsi qu’une ville accueillante pour les étudiants.

Anticipant sa socialisation langagière, Maryam a commencé à apprendre la langue française aussitôt après avoir reçu sa lettre d’acceptation de l’École polytechnique (6 mois avant son immigration au Canada). Elle exprime en ces mots les raisons qui l’ont motivée à apprendre cette langue.

J’ai commencé à apprendre la langue française avant d’arriver au Canada, car je savais que cette langue est une nécessité à passer les cours à l’École polytechnique et à communiquer avec d’autres étudiants de ma faculté, qui est considérée comme une faculté francophone en génie aux cycles supérieurs. J’ai participé aux cours intensifs et j’étudiais de façon quotidienne. Alors, j’ai une connaissance préalable de cette langue qui m’a grandement aidée quand je suis arrivée ici et j’ai commencé mes études universitaires.

Pour cette doctorante, communiquer en français est un élément qui montre clairement l'intégration sociale des nouveaux arrivants. La communication avec la société québécoise est très importante, aussi a-t-elle essayé de se faire des amis québécois dès son arrivée à Montréal. Elle nous a raconté cette expérience qu'elle estime enrichissante.

Dès que je suis arrivée au Québec, j'ai essayé de trouver les amis, pas seulement les Iraniens. J'ai trouvé quelques amis québécois qui m'ont aidée à passer tous mes cours à mon université et en français. Comme vous savez aussi, les Iraniens préfèrent passer des cours obligatoires aux établissements anglophones, mais quant à moi, je les ai passés ici à l'école. Je suis très fière de moi, car c'était un grand défi à relever. Des évaluations en français, des présentations en français ! Mais grâce à mes bons amis québécois, cela a été une expérience réussie.

Selon Vincent (2004), l'intégration linguistique telle qu'entendue au Québec renvoie à la capacité d'utiliser la langue française dans les différentes occasions de communication qu'offre cette société. Il y a quelques années déjà que Maryam s'efforce de communiquer en français plutôt qu'en anglais, et ce, parce qu'elle sait qu'une bonne maîtrise de cette langue lui permettra de trouver un emploi dans son domaine. La langue et le travail sont deux éléments primordiaux qui affectent l'intégration sociale des immigrants, et donc des étudiants internationaux.

Chercheure : Quels sont vos objectifs principaux dans votre apprentissage du français ?

Maryam : Pour trouver un emploi, il faut apprendre la langue française, surtout dans mon domaine. Mon directeur de recherche m'a toujours conseillé d'apprendre le français. Car il y a beaucoup de compagnies en région liées à mon domaine, mais là-bas n'est pas comme à Montréal, qui est une ville bilingue, alors le français est une forte nécessité.

Chercheure : Quelle sont les limites à votre intégration dans la société québécoise ?

Maryam : La seule limite est le temps. Je n'ai pas assez de temps pour étudier le français comme il faut ! Je dois travailler et étudier en même temps pour gagner ma vie. J'étudie à l'université comme une étudiante à temps plein, et je travaille 20 heures par semaine ! Si je ne travaillais pas, j'aurais assez de temps pour étudier la langue française, mais c'est la vie d'une femme immigrante, qui n'est pas toujours facile !

Pour ce qui est des facteurs liés à l'intégration sociale (aspect didactique), cette doctorante a défini la surgénéralisation comme une mauvaise stratégie qui constituer une source d'erreurs pour elle.

Maryam : Au début de mon apprentissage, je pensais que ces deux langues (français et anglais) avaient beaucoup de similitudes. En ce qui concerne les vocabulaires, j'avais

raison : j'ai utilisé plusieurs mots déjà appris, mais avec une prononciation différente. Mais quand j'ai essayé d'utiliser les règles grammaticales anglaises, j'ai fait plusieurs fautes. Les grammaires de ces langues sont tout à fait différentes. J'ai appris ces différences quand j'ai amélioré mon niveau de français et j'ai fait moins de fautes liées à cette stratégie. Je veux aussi raconter quelque chose qui pourrait être intéressant pour ta recherche. J'ai appris la langue espagnole quand j'étais à l'école secondaire, car j'ai adoré cette langue. Mais franchement, cette expérience m'a grandement aidée quand j'ai commencé à apprendre la langue française, car j'ai trouvé beaucoup de convergences entre ces deux langues.

Les témoignages de Maryam semblent corroborer un constat soulevé au chapitre 2. Le Conseil supérieur de la langue française expliquait en 1993 que les apprenants du français qui possédaient une langue maternelle d'origine latine (ici, la langue espagnole) apprenaient plus facilement la langue de la société d'accueil dès leur arrivée au Québec. La langue maternelle de Maryam n'est pas l'espagnol; par contre, la connaissance préalable de cette langue l'aide grandement dans son processus d'apprentissage de la langue française du point de vue de son sentiment d'autoefficacité.

Cette jeune femme estime que la langue française affecte les chances de trouver un emploi ; or, l'emploi favorise l'intégration linguistique des nouveaux arrivants au Québec. Quand on maîtrise la langue française à un niveau élevé, on a beaucoup plus de chances de trouver un bon emploi. Cette considération représente une grande source d'inquiétude pour cette doctorante.

Chercheure : Pensez-vous qu'avec votre niveau du français, vous pouvez trouver un bon emploi dans votre domaine d'études ?

Maryam : Il me reste 2 ans avant ma graduation. Il faut améliorer mon niveau de français. Mon domaine d'études demande un niveau avancé en français. Moi, je suis une femme seule qui habite dans un pays très loin de mon pays d'origine. En ce moment, j'étudie, je travaille et j'en ai une routine très chargée. La seule motivation pour rester positive dans cette situation est de trouver un bon emploi après mes études. Si je peux le trouver, je pourrais être acceptée par le PEQ et je pourrais immigrer au Canada de façon permanente.

À l'instar des autres participantes et participants à notre recherche, cette doctorante aimerait rester au Canada après avoir terminé ses études. L'immigration est pour elle une grande préoccupation. Une autre de ses préoccupations est la suivante : trouver des cours gouvernementaux à temps partiel.

Chercheure : Quelles sont vos attentes vis-à-vis du gouvernement québécois ?

Maryam : Ça fait presque 1 an que les étudiants internationaux peuvent participer aux cours subventionnés par le gouvernement du Québec. C'est vraiment apprécié, mais le nombre des cours à temps partiel est très limité et nous avons plusieurs mois d'attente

et nous perdons beaucoup de temps. Si le gouvernement peut augmenter le nombre des cours, nous pourrions en bénéficier davantage. Je suis étudiante au doctorat avec mes cours à suivre et mon projet de recherche, ainsi qu'un travail à temps partiel. Je n'ai pas assez de temps à participer aux cours de francisation à temps plein. Même si ces cours sont payants, mais beaucoup d'étudiants ne peuvent pas y participer.

Nous en concluons que la socialisation avec des locuteurs natifs est importante pour cette participante. Rester en contact avec la société est un élément qui favorise sa socialisation linguistique ; toutefois, le facteur temps (le fait qu'elle travaille et étudie en même temps) impose une contrainte à son processus d'intégration linguistique.

4.5.3 Présentation des résultats de recherche- Groupe 1 – Ehsan

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Ehsan	M	31	Étudiant au doctorat	Persan, anglais, français	École polytechnique Montréal – doctorat en génie mécanique	Persan 3 mars 2021	2017

Tableau 7. – Ehsan

4.5.3.1 Récit biographique – Ehsan : « Sans emploi, on n'a jamais une intégration réussie ! »

L'entrevue virtuelle avec cet étudiant a été réalisée en mars 2021. Au sein de notre groupe de participantes et participants, Ehsan était de ceux qui étaient bien motivés à apprendre la langue française. Il est arrivé à Montréal en 2017 à l'âge de 27 ans. Avant son arrivée au Québec, deux universités lui ont proposé une bourse pour qu'il puisse poursuivre ses études doctorales : entre l'École polytechnique de Montréal et l'Université américaine de Harvard, Ehsan choisira Harvard. Cependant, en raison d'une interdiction de voyager pour les ressortissants de certains pays, dont l'Iran, il n'a pu entrer aux États-Unis. Bien que déçu, il a accepté la bourse de l'École polytechnique, alors qu'il ne connaissait rien de la ville de Montréal et de sa réalité linguistique. Il s'est inscrit au doctorat en génie mécanique en tant qu'étudiant international, et est arrivé à Montréal en 2017.

4.5.3.2 Présentation des résultats de recherche – Ehsan

En dépit du fait qu'il allait étudier en anglais, dès son arrivée à l'université, Ehsan a constaté l'importance du français au Québec. Se décrivant comme très motivé, perfectionniste et désireux de mener à bien son projet de doctorat dans ce nouveau pays, il a entamé sa francisation dès 2017.

Aujourd'hui, Ehsan est toujours étudiant en génie mécanique (statut de rédaction) à l'École polytechnique et est chargé de cours dans son département. Il est très satisfait de son parcours d'étudiant international à Montréal.

Conformément à notre problématique de recherche, ce doctorant est un étudiant anglophone qui poursuit ses études en anglais. Considérant la question de l'intégration à sa société d'accueil comme un enjeu majeur à résoudre, Ehsan s'est fixé trois grands objectifs dès le début de son parcours : 1- développer son réseau social ; 2 - comprendre et acquérir les codes culturels québécois ; 3- apprendre et parler le français. (Rappelons que Maryam voulait elle aussi avoir des amis québécois; toutefois, elle n'a pas parlé des codes culturels.)

Ehsan : L'une des stratégies que j'ai utilisées davantage, c'était la prise de parole en français. Je ne parle jamais en anglais dans ma vie personnelle. J'ai mémorisé les phrases en français et je les ai utilisées quand j'étais surveillant d'examen ou quand je fais du shopping. J'ai également essayé de trouver les amis québécois pour connaître la culture et la société québécoises, ainsi que pour améliorer mon niveau de la langue française. Car j'ai pensé que le rôle de l'apprentissage informel de la langue française est un élément indispensable dans le processus de socialisation. Participer aux cours du français est important, mais vivre en français est primordial.

Ce doctorant a bien saisi le rôle de l'apprentissage informel de la langue française, un concept que soulignent les récentes recherches en didactique. Selon Toffoli et Sockett (2015), toute activité entreprise en dehors des contextes universitaires et scolaires qui implique l'utilisation de ressources qui ne sont pas considérées comme des outils pédagogiques, mais qui conduisent au développement du niveau de langue seconde d'un apprenant, peut être considérée comme une forme d'apprentissage informel. (Nous nous étendrons davantage sur ce thème didactique au chapitre consacré à la discussion des résultats de recherche.)

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce jeune homme qui vit présentement avec sa conjointe québécoise s'est fixé trois grands objectifs à son arrivée au Québec. Désireux de vivre et parler en français, il a participé aux cours de français de la FEP et a obtenu un certificat équivalent

au niveau B2 en hiver 2019. Il est satisfait de ces cours gratuits, indispensables à l'amélioration de son niveau de français.

Chercheure : De quel niveau de français avez-vous besoin pour bien vous intégrer à la société québécoise ?

Ehsan : J'en ai mon certificat du français. Je devrais dire que c'est indispensable, mais ce n'est pas suffisant pour trouver un emploi lié à mon domaine d'études. Je suis étudiant au doctorat, travailler à l'université sera une bonne offre d'emploi à moi. Mais pour atteindre à cet objectif, je dois améliorer mon français, même si j'en ai un niveau académique très élevé et je suis compétent.

Selon lui, l'âge joue un rôle significatif dans l'intégration linguistique et sociale d'un immigrant, mais le fait d'avoir un emploi et de pratiquer la langue française représente des facteurs plus importants.

Plusieurs recherches en didactique abondent en ce sens. L'âge des nouveaux arrivants est un facteur non négligeable dans le processus d'intégration sociale et linguistique au sein de la société d'accueil (Nadeau-Cossette, 2012). Les immigrants adultes ont de la difficulté à reconstituer leurs réseaux sociaux (Foroughi et al., 2001). Cet enjeu a un effet négatif sur le processus d'intégration. Les recherches confirment cependant que les immigrants plus jeunes et qui sont plus éduqués que leurs aînés ont plus de facilité à maîtriser le système phonétique d'une langue seconde si le système phonétique de leur langue maternelle est moins développé que celui-ci, et qu'il a moins d'effet sur le système phonétique de la langue seconde. Les chercheurs accordent par ailleurs un rôle important à la pratique de la langue seconde pour améliorer le niveau de prononciation (Nadeau-Cossette, 2012). Nous pouvons donc en conclure que l'âge est un facteur déterminant, mais que la pratique de la langue seconde est essentielle au processus d'intégration linguistique dans la société.

Ehsan n'envisage pas de quitter le Québec une fois ses études doctorales terminées. Il est convaincu qu'il réussira à trouver un emploi dans son domaine de recherche s'il continue à parler français et à affiner sa maîtrise de cette langue.

Chercheure : Quelles sont vos attentes vis-à-vis du gouvernement québécois ?

Ehsan : Nous, comme les étudiants étrangers internationaux, ne sommes pas capables de bénéficier d'un stage en cours d'études, car pour faire un stage, le permis de travail est une nécessité. Un stage dans un milieu académique ou industriel peut être considéré comme une expérience enrichissante qui nous aide à bien trouver un emploi dans nos

domaines d'études. Comme j'ai déjà dit : sans emploi, on n'a jamais une intégration réussie.

Pour Ehsan comme pour tous les autres participants et participantes à cette recherche, entrer sur le marché du travail est la clé d'une socialisation réussie. Leurs témoignages nous amènent à réfléchir à une réalité qui prévaut au Québec. En 2006, le taux d'emploi au sein de la population québécoise est 11,4 % supérieur à celui des nouveaux arrivants (Boudarbat et Boulet, 2010). L'intégration des nouveaux arrivants sur le marché du travail québécois est donc fortement influencée par leur nationalité. Les nouveaux arrivants issus des États-Unis et d'Europe de l'Ouest jouissent d'un taux d'emploi supérieur aux immigrants venant d'autres pays (Boudarbat et Boulet, 2010). Cette discrimination systémique fait donc en sorte que les ressortissants d'origine européenne ont une meilleure insertion professionnelle comparativement à ceux qui viennent du Moyen-Orient, et qui de ce fait sont considérés comme faisant partie de minorités visibles (Eid, 2012). Les conclusions tirées de ces différentes études prouvent que, sur ce point, l'inquiétude des participants et participantes à notre recherche était justifiée.

Ce doctorant a terminé l'entrevue en disant que le fait de rester au Canada de façon permanente représente pour lui un grand défi. Il a déjà considéré plusieurs programmes, désireux d'en choisir un qui soit étroitement lié à son profil universitaire et personnel. Il a même songé à quitter temporairement le Québec après ses études, car selon lui les programmes fédéraux d'immigration sont présentement plus avantageux que celui du Québec. Il espère cependant que le programme du Québec, qui est à son avis trop compliqué dans sa forme actuelle, changera radicalement d'ici à ce qu'il ait terminé ses études, ce qui lui permettrait de rester au Québec pour son procès d'immigration. Il juge par ailleurs ce changement nécessaire si le Québec veut conserver ses étudiants internationaux une fois leurs études achevées.

Nous en concluons qu'Ehsan est très motivé à apprendre la langue française, ce qui favorise son intégration linguistique. Toutefois, la discrimination systématique, qu'il considère comme un facteur institutionnel, est un élément qui fait obstacle au processus d'intégration des minorités visibles, dont Ehsan fait partie.

4.5.4 Présentation des résultats de recherche – Groupe 1 – Sara

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Sara	F	36	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais, français	Université de Montréal - maîtrise en chimie	Persan 4 mars 2021	2018

Tableau 8. – Sara

4.5.4.1 Récit biographique – Sara : « J'aime Montréal, j'aime cette ville multiculturelle. »

Nous avons fait l'entrevue avec Sara par Zoom en mars 2021. Elle était parmi les étudiants motivés à apprendre la langue française. Avant d'arriver au Canada en tant qu'étudiante internationale, elle avait fait un séjour de 6 mois à Montréal. Elle a bénéficié d'une opportunité de recherche en tant qu'étudiante au doctorat en chimie à l'Université de Téhéran en 2017.

Lors de son séjour au Canada, elle a travaillé avec son directeur de recherche actuel à l'Université de Montréal, et il lui a proposé une bourse d'études à la maîtrise. Elle a alors été confrontée à un choix difficile : elle devait choisir entre continuer ses études doctorales en Iran, ou interrompre celles-ci et immigrer au Canada comme étudiante internationale à la maîtrise. Optant finalement pour une maîtrise en chimie, matériaux polymères, elle est arrivée à Montréal en 2018. Elle est mariée et son conjoint est en Iran. Elle espère qu'après ses études, elle pourra immigrer au Canada de façon permanente et parrainer son époux. Cette jeune femme est engagée, sportive et sociale. Elle est persuadée que si elle n'est pas persévérante, elle ne pourra pas rester au Canada – et aussi qu'elle ne resterait pas au Canada sans son mari.

4.5.4.2 Présentation des résultats de recherche – Sara

Sara considère la langue française comme un pont vers son immigration permanente au Québec. C'est l'objectif qu'elle compte atteindre une fois ses études universitaires terminées et la raison pour laquelle elle a commencé à participer aux cours gratuits de la FEP en 2018. Elle est satisfaite de son parcours d'intégration sociale au sein de la société d'accueil.

Chercheure : Quelle importance accordez-vous à l'apprentissage de la langue française au Québec ?

Sara : Pour vivre au Québec, il faut apprendre le français. Dans mon domaine d'études, parler en français n'est pas si nécessaire, par contre, si on est bilingue, nous aurons accès à davantage de postes qu'un candidat monolingue. Ou, si je veux avoir un emploi au gouvernement du Québec comme une fonctionnaire publique, parler en français joue un rôle crucial. Toujours, on n'oublie pas que la majorité des étudiants internationaux comme moi, ils veulent rester au Canada après leurs études académiques. Et encore les connaissances en français facilitent de choisir un programme québécois comme le PEQ pour s'installer au Québec de façon permanente. En plus, je veux apprendre cette langue, car je circule beaucoup pour faire des randonnées partout dans cette province, et j'ai la misère de comprendre les gens et je veux communiquer avec eux.

Durant la période de notre entrevue, Sara a participé aux cours du français toutes les fins de semaine. Ayant observé que les cours du français de l'Université de Montréal étaient plutôt axés sur une méthode communicative, aussi a-t-elle préféré opter pour des cours qui favorisent davantage les règles grammaticales.

Sara : Moi, j'avais appris la langue anglaise de façon traditionnelle en Iran. Je parle anglais aisément. Je préfère utiliser les mêmes stratégies et les mêmes méthodes d'apprentissage pour la langue française. C'était pour cette raison que j'ai trouvé un cours privé à Montréal avec un professeur iranien qui connaît bien les outils pédagogiques utilisés en Iran, ainsi que les apprenants iraniens. Je travaille avec lui sur la grammaire française et la structure de la phrase. Ce cours est très avantageux à moi et qui facilite mon apprentissage aux cours de français à la FEP.

Nous pouvons en conclure que les plurilingues (ici dans le cas de Sara maîtrisant le persan, l'anglais et le français) sont différents des bilingues du fait que leur répertoire linguistique est plus large et leur conscience métalinguistique plus élevée (Jaensch, 2009). C'est le cas de Sara, qui a affiné son apprentissage de la langue française en s'appuyant sur les stratégies qu'elle avait utilisées pour apprendre l'anglais. Au sujet de la surgénéralisation et de l'utilisation, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, de règles déjà apprises dans l'apprentissage d'une langue seconde, Sara estime qu'une telle stratégie n'est pas bénéfique à l'apprenant sur le plan grammatical.

Chercheure : Votre connaissance de l'anglais influence-t-elle votre processus d'apprentissage du français ?

Sara : J'utilise beaucoup les vocabulaires déjà appris en anglais dans la langue française, il y a beaucoup de mots identiques dans ces deux langues avec la prononciation différente. Mais en ce qui concerne la grammaire, ma langue maternelle m'a aidée de temps en temps à apprendre facilement la nouvelle langue comme la structure d'une phrase.

Comme analysé au chapitre 2, la langue maternelle (ici, le persan) peut faciliter l'apprentissage des notions grammaticales d'une langue étrangère (ici, le français) si les deux systèmes présentent des règles grammaticales similaires (Sabourin et al. 2006). En ce qui concerne les vocabulaires et le lexique, selon Paribakht et Wesche (1999), les apprenants utilisent davantage les indices contextuels de la langue cible (ici, le français) ainsi que leurs bases de connaissances antérieures et personnelles (ici, les mots déjà appris en anglais) pour favoriser la compréhension d'un texte ou des mots dans la nouvelle langue. Nous pouvons en conclure que les vocabulaires de L3 (ici, le français) qui ne sont pas lexicalisés en L2 (ici, l'anglais) peuvent être considérés, dans le cas de cette étudiante qui utilise davantage cette stratégie, comme des obstacles importants à la compréhension des textes écrits en français.

Cette jeune femme motivée à apprendre la langue française a précisé que son éventuelle immigration au Canada est un objectif déterminant pour son niveau d'engagement. Elle espère qu'avec un niveau du français B2, elle pourra soumettre sa demande d'immigration via le programme de l'expérience québécoise (PEQ), pour elle-même et pour son époux. Elle préférerait rester au Québec plutôt que de changer de milieu de vie en s'installant dans une autre province canadienne.

Chercheure : Songez-vous à immigrer vers d'autres provinces ? Si oui, quel est le rôle du français dans cette décision ?

Sara : Je préfère de rester ici, à Montréal. J'en ai mes amis, mon réseau social. J'aime cette ville multiculturelle, mais si je n'arrive pas à passer l'examen TEF d'ici dans un an, je dois trouver d'autres programmes fédéraux pour immigrer au Canada de façon permanente. Alors, je pourrai immigrer vers Ontario, si je trouve un programme bien adapté à mon profil et à mes besoins.

À l'instar des autres participantes et participants à notre recherche, Sara considère l'immigration comme son but le plus important. Même si elle est bien motivée à apprendre le français, elle avoue qu'elle était déçue quand le gouvernement du Québec a radicalement changé le PEQ, si bien qu'il est maintenant plus difficile d'obtenir un certificat de sélection du Québec (CSQ) et d'obtenir la carte de résident permanent du Canada. Les changements apportés sont indiqués au tableau ci-dessous.

	AVANT LA RÉFORME	PEQ 2020
Travail - Diplômes universitaires admissibles	Aucune condition requise	<ul style="list-style-type: none"> - 12 mois d'expérience de travail à temps plein après l'obtention du diplôme, dans un emploi de catégorie 0, A ou B (CNP) ET - occuper cet emploi au moment de présenter la demande
Travail - Diplômes d'études professionnelles	Aucune condition requise	<ul style="list-style-type: none"> - 18 mois d'expérience de travail à temps plein dans un emploi de catégorie 0, A, B ou C après l'obtention du diplôme ET - occuper cet emploi au moment de présenter la demande
Catégories d'emploi	Aucune condition requise	<p>0, A et B (CNP) dans tous les cas.</p> <p>Pour les titulaires d'un DEP, la catégorie C est également admissible si l'emploi occupé est en lien avec le diplôme obtenu.</p>
Délais pour obtenir la résidence permanente	20 jours (provincial) + 24 mois (fédéral) = environ 2 ans, hors études (juillet 2020)	12 mois / 18 mois + 6 mois (provincial) + 24 mois (fédéral) = de 3 ans 1/2 à 4 ans 1/2 minimum, hors études (juillet 2020)

Tableau 9. – Les changements importants après la réforme

Source : <https://immigrantquebec.com/fr/actualites/actualites/comprendre-la-reforme-du-peq>

Dans le cas de Sara, les éléments facilitants et contraignants du processus d'intégration linguistique dépendent d'une interaction entre facteurs sociaux et facteurs pédagogiques. Sara est motivée à apprendre la langue française (facteur individuel de motivation) ; toutefois, la réforme du programme PEQ constitue un facteur contraignant d'ordre structurel et politique dans son processus d'intégration.

4.6 Groupe des participants moins motivés

La portion restante de cette étude expose les résultats de recherche du groupe 2, lequel est composé de six étudiants qui, comparativement à ceux du groupe 1, sont moins motivés à apprendre la langue française.

4.6.1 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Mona

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Mona	M	45	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais, français	Université Concordia, Maîtrise en économie	Persan et français 15 novembre 2020 1 h 10	2012

Tableau 10. – Mona

4.6.1.1 Récit biographique – Mona : « Moi et mes travaux bénévoles. »

Nous avons réalisé l'entrevue avec Mona en novembre 2020. Elle célébrait alors sa huitième année en tant qu'étudiante internationale au Canada.

Alors qu'elle était en Iran, Mona a déposé une demande d'admission à la maîtrise en économie auprès de deux universités, soit à l'Université d'Ottawa et à Concordia. Ayant été acceptée par ces deux établissements, elle a choisi l'Université d'Ottawa et est arrivée au Canada en novembre 2012.

À Ottawa, elle a rencontré son directeur de recherche à plusieurs reprises, puis a décidé de changer d'université du fait qu'elle ne partageait pas le même intérêt de recherche que lui. Elle a donc tenté sa chance à Montréal, à l'Université Concordia.

Mona n'a pas commencé à apprendre le français avant d'arriver à Montréal, mais elle a tout de suite constaté que, même si elle allait étudier dans un établissement anglophone, au Québec l'apprentissage de cette langue était considéré comme une nécessité. Elle a commencé à participer à des cours de français en 2013, à une époque où ceux-ci n'étaient pas encore subventionnés par le gouvernement québécois.

Le parcours migratoire de cette jeune femme s'est avéré difficile. Premièrement, elle a choisi de faire une maîtrise en économie alors que son baccalauréat était en comptabilité. Deuxièmement, il n'y avait pas d'autres étudiants iraniens dans sa faculté, son réseau social était peu développé, et les cours et nouvelles notions qu'elles devaient apprendre étaient très compliqués. Tout cela faisait en sorte qu'elle avait du mal à rester motivée dans son nouveau pays.

À l'université, elle a essayé de se faire des amis persanophones ou québécois et de trouver un travail bénévole afin de briser sa solitude. Au fil du temps, elle a réussi à se bâtir un réseau social. Dès 2014, elle a commencé à faire du bénévolat pour l'association étudiante de Concordia (SCPASA/AÉÉAPC) ainsi que pour la communauté des étudiants internationaux d'origine iranienne. En 2018, elle a obtenu la bourse de l'engagement continu que Concordia accorde en reconnaissance de l'engagement et du travail exceptionnels d'une étudiante ou d'un étudiant.

En 2021, un an après notre entrevue avec elle, Mona réussit à terminer ses études universitaires après huit ans d'efforts. Elle a alors quitté le Québec pour l'Ontario et s'est trouvé un emploi à Toronto. Elle reçut sa carte de résidente permanente dans la même année.

4.6.1.2 Présentation des résultats de recherche – Mona

Conformément à notre problématique de recherche, cette femme est une étudiante anglophone qui poursuit ses études en anglais. Quand elle est arrivée à Montréal, elle a suivi des cours de français, car elle voulait choisir le PEQ pour immigrer au Canada après ses études. Sa seule motivation pour apprendre cette nouvelle langue était l'immigration, laquelle est considérée comme un motif instrumental.

Chercheure : Pour quelles raisons suivez-vous des cours de français au Québec ?

Mona : Dès mon arrivée, j'ai compris le rôle important de la langue française pour l'immigration, ainsi que pour trouver un emploi au Québec, vivre et intégrer dans la société québécoise et aussi pour poursuivre des études aux établissements francophones. Mais, pour moi, personnellement, l'immigration au Canada était le seul objectif. Je participais aux cours de français pendant 8 ans et j'ai dépensé beaucoup de mon argent et de mon temps. J'étais tellement motivée à compléter mes cours, mais quand j'ai vu l'article qui a porté sur la réforme du PEQ en été 2020, j'étais complètement déçue et j'ai décidé d'arrêter les cours.

La réforme du PEQ a en effet touché l'ensemble des participantes et participants à cette recherche ; elle a eu un impact négatif sur leurs plans migratoires et sur leur vie personnelle et professionnelle. Nombre d'études scientifiques démontrent pourtant que le Canada et le Québec usent de plusieurs stratégies pour recruter les étudiants internationaux en tant qu'immigrants économiques, notamment dans la sous-catégorie des « travailleurs qualifiés » (Belkhdja et Esses, 2013).

Des études réalisées par Boudarbel et Grenier en 2014 démontrent que les immigrants qui ont été diplômés au Canada intègrent mieux la société canadienne et le marché du travail que les

immigrants diplômés qui n'ont pas étudié au Canada. La réforme du PEQ est récente ; or, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur l'impact qu'a cette réforme sur le recrutement des étudiants internationaux en tant qu'immigrants économiques au Québec. (Nous reparlerons de cette réforme au prochain chapitre.) Le cas de Mona en laisse tout de même entrevoir les effets, la réforme l'ayant incitée à opter pour un programme fédéral d'immigration et à s'installer à Toronto, où elle a obtenu sa carte de résidente permanente. Son témoignage à ce sujet est particulièrement touchant.

Mona : Après la réforme, j'ai une grande décision à prendre. Je ne voulais pas perdre ma communauté, mes amis et ma ville. J'étais au Québec depuis quelques années et j'ai créé un petit réseau professionnel avec d'autres étudiants en économie. J'ai beaucoup réfléchi. Finalement, j'ai décidé de quitter le Québec et de faire une demande de l'immigration par un programme réservé aux étudiants diplômés au Canada. Je pourrais rester ici et je pourrais travailler un an pour faire une demande par le PEQ, mais je n'étais pas sûre si le Québec modifiait le programme encore une fois ou non ! Car j'ai vu pendant plusieurs années, les règles ont été changées et ce changement a grandement touché la vie des étudiants. Je constate que les programmes fédéraux et leurs critères d'admission sont plus stables en comparaison du Québec.

Maintenant, je suis contente de ma décision. J'ai obtenu ma carte et la durée pour traiter ma demande était un mois. J'en ai plusieurs amis qui ont envoyé la demande de résidence permanente avec le programme du PEQ et la durée d'attente est plus de trois ans.

Mona estime que sa connaissance du persan (langue maternelle) et de l'anglais (langue seconde) a eu un effet très positif sur son apprentissage du français. Elle s'appuie sur le vocabulaire anglais pour apprendre celui du français, et sur la grammaire de sa langue maternelle pour apprendre la grammaire française. Elle affirme que les stratégies que l'on peut employer pour apprendre une langue seconde sont les mêmes, peu importe que l'on veuille apprendre l'anglais, le français ou d'autres langues.

Le témoignage de Mona permet d'entrevoir le rôle de la proximité linguistique comme facteur facilitant dans le processus d'intégration linguistique. Proximité linguistique et transfert de stratégies et connaissances ont joué ici un rôle considérable dans son apprentissage du français, et sur le plan formel, la proximité linguistique peut aussi favoriser plus largement l'intégration linguistique. Cela signifie que, dans le contexte québécois, les apprenants immigrants dont la langue maternelle est très proche de la langue française sont susceptibles d'apprendre plus facilement le français que les apprenants qui ne jouissent pas d'une telle proximité linguistique (Piché et Bélanger, 1995).

Il est intéressant de noter que le français et le persan ont quelques règles grammaticales en commun – la position des adjectifs dans une phrase, et l'accord entre le déterminant possessif et le nombre, par exemple (Attarsharghi, 2011). Dans le cas de Mona, ces similitudes semblent favoriser l'apprentissage du français. Elle continue d'ailleurs d'étudier le français de façon autonome, car elle constate que cette langue peut être considérée comme un atout dans le processus de recrutement des entreprises ontariennes.

Chez cette étudiante, donc, c'est surtout un facteur d'ordre didactique (la proximité linguistique) qui a favorisé son apprentissage du français. En revanche, la réforme du PEQ l'a touchée énormément et a bouleversé ses plans pour s'intégrer à la société québécoise.

4.6.2 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Reza

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Reza	M	33	Étudiant au doctorat	Persan, anglais, français	École de technologie supérieure (ÉTS) - doctorat en génie mécanique	Persan, français 2 mars 2021 1 h 00	2017

Tableau 11. – Reza

4.6.2.1 Récit biographique – Reza : « L'intégration dans la société québécoise est mon grand défi ! »

L'entrevue avec Reza a été réalisée en mars 2021. Il est arrivé au Canada en 2017 en tant qu'étudiant international et a fait sa demande d'admission au doctorat en génie mécanique à l'École Polytechnique de Montréal. Après avoir effectué deux sessions à cette université, il est passé à l'École de technologie supérieure (ÉTS), où il s'est vu octroyer une bourse de 20 000 \$ par année pour y travailler en tant qu'étudiant-chercheur. Ce jeune homme hautement qualifié a en effet été gratifié de plusieurs bourses, dont la bourse du FRQNT.

En Iran, Reza a eu la chance de faire son parcours scolaire au sein d'établissements liés à l'Organisation nationale pour le développement des talents exceptionnels. Il a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise en génie mécanique à l'Université Sharif, une université située à

Téhéran qui accueille les étudiants qui ont obtenu d'excellents résultats au concours d'entrée. Les meilleurs étudiants de Sharif sont recrutés par les universités américaines pour y poursuivre leurs études au niveau du doctorat.

Avant d'arriver à Montréal, Reza a commencé à apprendre le français à l'institut Ghotb Ravandi, un établissement très célèbre à Téhéran pour son enseignement des langues étrangères. De fait, Reza a commencé à participer à des cours de français dès le début de ses études universitaires.

4.6.2.2 Présentation des résultats de recherche – Reza

Reza habite Montréal depuis 2017, aussi doit-il gérer plusieurs défis liés à sa nouvelle vie au sein de la société québécoise, notamment sur le plan de sa socialisation linguistique. En tant qu'un étudiant-chercheur, il doit s'attaquer au quotidien à des responsabilités, des cours, des tâches et des recherches dans deux langues qu'il ne maîtrise pas complètement.

Reza : Quand je suis arrivé au Québec, je n'ai pas maîtrisé ni la langue française, ni la langue anglaise. Mon niveau d'anglais était plus avancé que celui de français, mais il n'était pas du tout satisfaisant pour vivre et étudier dans cette langue. J'ai commencé à améliorer l'anglais comme la priorité, car ma recherche était en anglais. Présentement, je communique très bien en anglais et j'essaie de parler davantage en français, mais mon niveau n'était pas du tout bon, même si j'ai participé aux cours de français depuis quelques années. Mais je n'ai pas de confiance à communiquer en français. Je sais que pour accepter par la société québécoise, apprendre la langue française est indispensable, mais je n'ai pas d'obligation professionnelle pour apprendre cette langue. Ma vie académique se déroule en anglais, mais l'apprentissage de la langue française favorise mon intégration dans la société d'accueil québécoise.

Selon Amireault (2007), l'apprentissage de la langue de la société d'accueil (ici, le Québec) permet aux immigrants d'y participer socialement – notion dont nous saisissons toute l'importance dans les témoignages de ce jeune doctorant. C'est pour cette raison que le gouvernement du Québec essaie de favoriser l'insertion sociale des nouveaux arrivants à l'aide de cours de francisation qui développent leurs connaissances linguistiques et culturelles (Calinon, 2010).

Comme la majorité des participants et participantes à notre recherche, à la suite de la réforme du PEQ, Reza a décidé de ne plus suivre le cours de français et songe à immigrer vers l'Ontario à la fin de ses études.

Chercheure : Songez-vous à immigrer vers d'autres provinces ? Si oui, quel est le rôle du français dans cette décision ?

Étudiant 4 : Oui, j'ai déjà pris ma décision depuis cet été après la réforme. J'ai arrêté mes cours du français, car j'ai constaté que j'ai payé environ 300 \$ par session pour un cours depuis 3 ans. J'ai consacré une partie de ma bourse pour ces cours, car j'ai pensé qu'avec ce diplôme, je pourrais faire une demande d'immigration par le PEQ, mais avec cette réforme toute ma planification pour rester au Québec et travailler dans cette province a été détruite. Maintenant c'est ma dernière année doctorale, et après mes études je ferai une demande de l'immigration avec un programme et pour ce but, je suis obligé de m'installer à Toronto.

Chercheure : En tant qu'étudiant international, il y a un an déjà que vous pouvez participer aux cours de francisation gratuits. Vous pouvez même recevoir de l'argent pour votre participation. Pourquoi avez-vous toujours participé à des cours de la FEP qui sont gratuits uniquement pour les étudiants de cette université ?

Reza : Oui, je le savais, mais la liste d'attente aux cours à temps partiel était si longue, je n'ai pas pu trouver une place à un établissement dans mon quartier. De plus, avant la réforme, je pouvais montrer le certificat de la FEP comme la preuve linguistique pour le PEQ, mais le certificat après les cours de francisation n'est pas considéré comme une preuve pour ce programme.

Cet étudiant participait donc à des cours de français depuis 4 ans, mais de son propre aveu il ne maîtrise pas cette langue et parle uniquement anglais dans sa vie professionnelle et sociale. Selon Calinon (2009), au Québec chez les apprenants adultes, les cours de français favorisent davantage les connaissances fonctionnelles sur le plan linguistique ; toutefois, il ne faut pas négliger le rôle primordial que joue la pratique de la langue cible dans l'acquisition de cette même langue. Or, pour pouvoir évaluer correctement l'intégration linguistique, il faut bien saisir et identifier les occasions de pratiquer la langue cible dans des situations autres qu'un cours de français (Peirce, 1993).

Nous reviendrons sur cet aspect didactique important du processus d'apprentissage d'une langue seconde au prochain chapitre. Il nous suffit pour l'instant d'observer que Reza communique en anglais et en persan, et qu'il n'a pas l'occasion de pratiquer le français de façon informelle dans sa vie quotidienne.

Chercheure : Quelles sont les limites à votre intégration dans la société québécoise ?

Étudiant 4 : Comme j'ai déjà mentionné, mon niveau du français est mauvais et il m'a empêché à bien m'intégrer dans la société. Si on parle de l'université, tout est beau parce qu'on communique en anglais. Par contre, mes amis sont Iraniens et je n'arrive pas à trouver des amis québécois, car ils préfèrent qu'ils parlent en français et moi, je ne peux pas. Après la langue, je pense que l'âge est d'autre facteur primordial. Je vois que les jeunes qui immigreront à l'âge scolaire et ils ont l'opportunité à aller à l'école dans le nouveau pays, pour eux l'intégration est plus facile que nous qui immigrons à l'âge adulte. Même si nous pouvons trouver un bon emploi, même si nous pouvons acheter

une maison ici, l'intégration dans la société québécoise reste comme un grand défi à nous !

Toujours selon Calinon (2013), la pratique de la langue cible ne mène pas à elle seule à une intégration linguistique réussie : les apprenants doivent aussi s'intégrer sur les plans culturel, professionnel et social – notre participant a d'ailleurs souligné le rôle important que joue l'intégration sociale pour un immigrant.

Au terme de notre entrevue, Reza a dit espérer que le gouvernement du Québec augmentera le nombre de cours de francisation et qu'il ne changera pas constamment les règles liées à l'immigration. L'insécurité et le manque de confiance linguistique s'imposent donc chez lui comme des facteurs contraignants qui altèrent son niveau motivationnel. Or, ainsi que nous l'avons vu au chapitre 2, la motivation est considérée comme l'un des facteurs individuels qui influencent l'intégration linguistique des immigrants.

4.6.3 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Roya

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Roya	F	29	Étudiante au doctorat	Persan, anglais, français, ture (langue maternelle)	Université de Montréal – doctorat en physique	Persan et français 2 mars 2021 1 h 15 minutes	2019

Tableau 12. – Roya

4.6.3.1 Récit biographique – Roya : « J'ai choisi ma ville, c'est Toronto ! »

Notre entrevue avec Roya a eu lieu en mars 2021. Elle avait 29 ans à ce moment-là, ce qui fait d'elle la plus jeune participante à notre recherche. Elle est arrivée au Canada à l'automne 2019, si bien qu'avant la pandémie elle n'a pu faire qu'une session et demie en présentiel à l'Université de Montréal.

Avant son arrivée au pays, Roya s'est informé auprès de différentes universités canadiennes au sujet de leurs programmes doctoraux subventionnés en physique, et finalement elle a choisi l'Université de Montréal. Elle communiquait avec son directeur de recherche en anglais, et celui-ci l'a assurée qu'elle pourrait faire ses cours et sa thèse dans cette langue. Roya a un emploi à temps partiel hors campus, et elle est étudiante-chercheuse à temps plein à l'Université.

La langue maternelle de cette étudiante est le turc. Le français est la première langue étrangère qu'elle étudie en tant qu'apprenante adulte.

Lors de son parcours scolaire en Iran, Roya a fréquenté des établissements liés à l'Organisation nationale pour le développement des talents exceptionnels. Elle a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise en physique à l'Université de Tabriz, qui est sa ville natale.

Roya a commencé à apprendre la langue française dès son arrivée à Montréal. Elle participe aux cours de la FEP depuis 2019.

4.6.2.2 Présentation des résultats de recherche – Roya

En lien avec notre problématique de recherche, nous avons montré que le facteur « âge » est important dans le processus d'intégration linguistique des apprenants en contexte d'immigration. Roya a commencé à apprendre l'anglais quand elle était à la maternelle. Sa langue maternelle est le turc, et elle parle aussi persan, langue officielle de l'Iran. Elle décrit en ces mots son parcours plurilingue.

Chercheuse : Votre apprentissage du français est-il influencé par votre langue maternelle et par les autres langues que vous avez apprises ?

Roya : Ma langue maternelle est turque. J'habite à l'ouest en Iran, à Tabriz, où tout le monde parle turc. En grandissant, j'ai appris la langue persane. J'ai fréquenté aux établissements scolaires bilingues. Alors c'était pour cette raison que j'ai appris la langue anglaise au fil du temps, et à la fin de mes études scolaires avant d'aller à l'Université, mon niveau d'anglais était très avancé. Je pense quand on est moins âgé, on apprend facilement une ou même plusieurs langues, mais ce n'est pas facile quand on est un adulte à commencer à apprendre une nouvelle langue. Je ne peux pas expliquer de façon scientifique cette différence, mais par contre, même si on apprend correctement la grammaire à l'âge adulte, il y a toujours un problème pour la prononciation.

Je peux dire que moi, comme une étudiante turque, j'en ai moins de difficulté pour prononcer les mots en français en comparaison des étudiants persanophones. Alors ma langue maternelle m'a grandement aidée à bien prononcer les mots en français. Et j'ai aussi utilisé les mêmes stratégies d'apprentissage pour apprendre les langues étrangères,

y compris les cartes mentales de familles de mots, classer les mots par thèmes, essayer d'utiliser les nouveaux mots, parler avec les francophones.

Il est intéressant de noter qu'en Iran, notre participante habitait une ville bilingue (turc et persan) qui favorisait davantage l'apprentissage d'une langue seconde. Selon EL Malek (2018), les interlocuteurs turcs n'ont pas de difficulté d'adaptation dans la prononciation du français, car le système de prononciation de ces deux langues compte plusieurs similitudes qui aident les apprenants turcs dans leur apprentissage de la langue française. Nous parlerons plus en détail de ces similitudes au prochain chapitre.

En ce qui concerne le facteur de l'âge, la période de 4 à 7 ans est considérée comme la meilleure pour développer un bilinguisme quasiment parfait (Cotlau, 2016) – c'est le cas de Roya, qui a commencé à apprendre l'anglais dès la maternelle. Cela dit, lorsqu'elle a commencé à apprendre le français à l'âge adulte, elle a utilisé les mêmes stratégies d'apprentissage qui lui avaient été utiles pour apprendre les règles et le vocabulaire anglais dans son enfance, et qui lui avaient permis de réussir le test de l'IELTS à 18 ans. Nous pouvons en conclure que les langues que Roya connaissait déjà ont eu un impact positif sur son apprentissage du français à Montréal.

En ce qui concerne la socialisation linguistique, nous ne pouvons pas sous-estimer les effets néfastes qu'ont eus la pandémie et le confinement sur cette étudiante.

Roya : Je suis arrivée à Montréal à l'automne 2019. J'ai commencé en même temps mes études doctorales et les cours en français à la FEP, mais au mois de mars et avec le confinement mon intégration sociale au sein de la communauté académique, qui avait déjà commencé, a pris une grande pause. Je n'avais plus l'opportunité de rester en contact avec mes collègues québécois en présentiel. Nous avons des rencontres virtuelles avec d'autres étudiants et mon superviseur de recherche, mais franchement, nous n'avons parlé que l'anglais. J'ai repris mes cours à la FEP en été 2020 après une session d'arrêt, mais j'ai constaté que les cours donnés de façon virtuelle étaient moins efficaces que les cours en présentiel.

Je continue à participer à ces cours, mais j'ai hâte de recommencer mes cours à l'Université et dans la salle de classe. Nous pouvons dire que nous, comme étudiants internationaux, sommes vécus une situation très désagréable durant le confinement. L'intégration sociale pour nous n'est pas encore établie même après 1 an.

Il ne fait aucun doute que tous les étudiants, dont les étudiants internationaux, ont été affectés par la COVID-19. Depuis 2019, les établissements scolaires et universitaires ont régulièrement été fermés, rouverts, puis fermés de nouveau. Nous constatons aussi que, au Québec comme partout dans le monde, les étudiants ont été nombreux à perdre leur emploi en raison de la

fermeture de restaurants, d'entreprises, etc. De plus, les connaissances nécessaires pour suivre un cours en ligne ne sont pas les mêmes que celles pour suivre un cours en présentiel (Tan 2020), et ce grand changement a contraint les étudiants à s'adapter. Au prochain chapitre, nous parlerons davantage des impacts de la pandémie et du confinement sur la motivation, l'intégration et la réussite universitaire des étudiants internationaux.

Pour Roya, la question de l'immigration vers d'autres provinces canadiennes est un enjeu bien réel. Elle a décidé qu'à la fin de ses études, elle irait s'installer à Toronto. D'ici là, elle poursuit malgré tout son apprentissage du français en suivant les cours en ligne de la FEP.

Chercheure : Songez-vous à immigrer vers d'autres provinces ? Si oui, quel est le rôle du français dans cette décision ?

Roya : Oui, je veux m'installer à Toronto après mes études. Ce n'est pas le français qui joue un rôle important pour prendre cette décision, mais le changement des règles pour immigrer au Québec qui reste préoccupant pour nous. On sait que les règles changent de façon régulière afin qu'elles puissent bien s'adapter aux besoins d'une société, mais nous demandons au gouvernement du Québec que les changements ne s'appliquent pas aux étudiants déjà installés au Québec. C'est pour cette raison que je vais quitter cette province, car l'avenir est très incertain en ce qui concerne les règlements sur l'immigration.

Chercheure : Si vous restez au Québec après avoir terminé vos études, de quel niveau de français aurez-vous besoin pour bien vous intégrer à la société québécoise ?

Roya : Pour trouver un emploi – ce qui est à mon avis la clé de l'intégration –, suivre les cours à la FEP est suffisant pour moi, car la langue parlée dans la majorité des compagnies dans mon domaine est la langue anglaise. Par contre, si on aura deux candidats avec les mêmes expériences académiques et professionnelles, le candidat qui est parfaitement bilingue aura une grosse opportunité à recruter. Mais, si on parle de la société québécoise, à mon avis, pour bien intégrer, il faut apprendre la culture et la langue de façon parallèle.

Comme mentionné précédemment, la langue cible et le fait de trouver un emploi sont deux éléments primordiaux qui favorisent le processus d'intégration des nouveaux arrivants, ce que nous pouvons observer dans les témoignages de Roya et des autres participantes et participants à notre recherche. Il ne faut pas non plus négliger l'âge de l'apprenant, qui peut lui aussi être considéré comme un facteur facilitant ou contraignant.

4.6.4 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Neda

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'études	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Neda	F	34	Étudiante à la maîtrise	Persan, anglais, français	Université de Montréal – maîtrise en physique	Persan, français 4 mars 2021- 1 h 05	2020

Tableau 13. – Neda

4.6.4.1 Récit biographique – Neda : « La langue anglaise, c'est la langue de recherche ! »

L'entrevue avec Neda a eu lieu le 4 mars 2021. À ce moment-là, il n'y avait que 6 mois qu'elle était au Canada : elle est arrivée à Montréal à l'automne 2020 et a commencé sa maîtrise en physique à l'Université de Montréal de façon virtuelle. De tous les participants et participantes à notre recherche, elle est la seule qui n'a pas eu l'occasion de suivre des cours en présentiel à l'université. À l'origine, elle avait été admise à l'Université de Toronto comme étudiante internationale anglophone, mais elle a finalement choisi l'Université de Montréal parce que sa tante et la famille de cette dernière habitent la métropole québécoise depuis longtemps.

Au début, je voulais choisir une ville anglophone car je n'avais aucune idée sur la langue française. Franchement, je ne suis pas très bonne en anglais aussi, mais par contre je suis capable de communiquer en anglais. Finalement, parmi une ville anglophone et une ville francophone où la famille de ma tante habite, j'ai choisi de m'installer à Montréal. Je suis contente d'avoir pris cette décision, car rester avec eux m'a grandement aidée à supporter le temps difficile du confinement. Car quand je suis arrivée, le Québec était confiné. Ma tante m'a aussi supportée à suivre mes cours en français.

En dépit des circonstances difficiles qu'impose le confinement (un facteur structurel ayant des effets structurants sur le quotidien des individus, dont les étudiants internationaux d'origine iranienne), Neda vient de se trouver un emploi à temps partiel hors campus, et ce, en plus d'être étudiante-chercheuse à temps plein à l'Université de Montréal. Elle a aussi bénéficié d'une bourse de recherche.

Cette jeune étudiante a appris l'anglais dans son enfance, à l'école. Le français peut donc être considéré comme la première langue étrangère qu'elle apprend en tant qu'adulte.

4.6.4.2 Présentation des résultats de recherche – Neda

Ainsi que nous l'avons déjà précisé, cette participante à notre recherche a eu la possibilité d'apprendre le français de manière formelle et informelle.

Chercheure : Depuis combien de temps suivez-vous des cours de français au Québec ?

Neda : J'ai commencé à apprendre la langue française six mois avant mon immigration. J'ai participé aux cours de façon intensive. Ici à Montréal, je participe aux cours de français à la FEP et cette session est ma deuxième session à cette faculté. Mon niveau du français est équivalent de A2. Je veux te dire une chose importante. J'habite avec ma tante et j'en ai une grande chance pour apprendre la langue française en communiquant avec elle et ses enfants, qui sont nés au Québec. J'ai appris beaucoup de règles grammaticales, ainsi que beaucoup de vocabulaire hors de mon cours du français.

Nous approfondirons la notion d'éducation informelle au chapitre 5. Cette forme d'éducation peut être considérée comme un élément complémentaire à l'éducation formelle, et elle est un facteur crucial dans le processus d'intégration des immigrants au sein d'une société d'accueil, comme c'est le cas ici de nos étudiants internationaux.

Quant à l'impact du confinement, Neda a souligné des répercussions négatives, et d'autres plus positives, de cet état de choses qui l'a notamment obligée à suivre ses cours en mode virtuel.

Neda : Moi, j'ai commencé mes études en ligne, alors on n'a pas l'opportunité de participer aux différents événements enrichissants que l'Université a organisés pour les nouveaux avant la pandémie. Par contre, j'ai obligé de rester en contact avec mon groupe de recherche. Les membres ne parlent que l'anglais ou le français. Nous avons plusieurs rencontres qui portent sur notre recherche et en même temps, nous organisons les 5 à 7 virtuels. C'est à cette raison que le niveau de ces deux langues démontre une belle amélioration durant le confinement. Si j'étais à l'Université, je trouverais la communauté iranienne et je resterais avec eux et je n'aurais pas l'opportunité de rester en contact avec des étudiants non iraniens.

Chercheure : Votre connaissance de l'anglais influence-t-elle votre processus d'apprentissage du français ?

Neda : J'ai commencé à apprendre la langue anglaise quand j'avais 12 ans. J'ai fréquenté dans un établissement bilingue à Téhéran quand j'étais au secondaire. Après mon diplôme secondaire, je n'avais pas beaucoup de possibilités de communiquer en anglais. Alors, je pourrais te dire que je ne suis pas une étudiante anglophone ni une étudiante francophone. Je suis en train d'apprendre ces deux langues de façon parallèle. J'en ai une connaissance préalable en anglais, mais cette connaissance n'a aucune influence soit négative ou positive sur mon processus de l'apprentissage du français. J'utilise les mêmes stratégies d'apprentissage pour apprendre ces deux langues. Je dois préciser que présentement l'amélioration de mon anglais est ma priorité, car selon mon avis et celle de mon directeur de recherche, la seule langue pour la science est l'anglais.

De toutes nos participantes et tous nos participants, Neda est la seule qui ne possède pas un bagage considérable en anglais. C'est pour cette raison que nous ne pouvons pas analyser l'influence de l'anglais (L2) sur son apprentissage du français (L3).

Il est intéressant de noter que les trois participantes qui étudient en sciences de la nature (physique, chimie, etc.) croient que l'anglais est la seule langue employée en science. Leurs témoignages montrent l'effet possible du programme universitaire comme une dimension intervenant dans le processus d'intégration linguistique des étudiants internationaux. Cotes et ses collègues (2012) ont souligné que depuis quelques années, la communauté scientifique internationale utilise de façon homogène l'anglais comme langue de publication, alors qu'au XX^e siècle les travaux scientifiques étaient publiés en trois langues (anglais, français, allemand). De nos jours, plus de 95 % des publications associées aux sciences naturelles paraissent en anglais, et la seule langue admise dans la majorité des congrès scientifiques internationaux, et même nationaux, est l'anglais (de Swaan, 1993). Cet état de fait est en cohérence avec ce que rapportent nos participants et participantes, à savoir que l'anglais occupe une place prépondérante dans leur domaine d'études et de recherche. Nous nous attarderons davantage à ce facteur important, qui affecte considérablement le niveau de motivation de nos participants envers l'apprentissage du français.

Neda n'a pas encore décidé si elle allait immigrer vers d'autres provinces canadiennes ; cependant, depuis l'instauration des récentes réformes du PEQ, elle songe fortement à partir s'installer à Toronto à la fin de ses études.

Chercheure : Songez-vous à immigrer vers d'autres provinces ? Si oui, quel est le rôle du français dans cette décision ?

Neda : Comme j'ai déjà dit, dans mon domaine professionnel la langue anglaise joue un rôle crucial, surtout dans le monde de recherche. Moi, je continue le cours de français gratuit à la FEP, je veux apprendre cette langue pour communiquer avec la société québécoise francophone, pas pour trouver un emploi. Mais en ce qui concerne l'immigration vers d'autres provinces, je devrais le faire pour que je puisse utiliser davantage les programmes d'immigration au Canada, ce qui a été ma seule priorité dès mon arrivée à ce pays.

À l'instar des autres participants à notre recherche, rester au Canada de façon permanente est la plus grande motivation de Neda. Goyer (2012) affirme que les motivations initiales des étudiants internationaux jouent un rôle important dans la réussite de leur projet d'études, ainsi que

dans leur intégration sociale. Gagnon (2018) souligne quant à lui que les étudiants internationaux qui ont eu une vie difficile avant d’immigrer font face aux difficultés rencontrées dans leur nouveau pays avec une persévérance remarquable. Une telle persévérance est évidente chez tous les participants et participantes à notre recherche. (Nous reparlerons au chapitre 5 de leurs vécus et de leurs expériences de vie.)

En terminant, précisons que le fait que Neda suive un programme d’études en anglais est considéré comme un facteur contraignant dans son processus d’intégration linguistique.

4.6.5 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Bita

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d’enseignement fréquenté et programme d’études	Langue, date et durée de l’entrevue	Année d’immigration au Canada
Bit	F	32	Étudiante au doctorat	Persan, anglais, français	École polytechnique Montréal - doctorat en génie mécanique	Persan, français 5 mars 2021 1 h 15	2018

Tableau 14. – Bit

4.6.5.1 Récit biographique – Bit : « La discrimination linguistique me déchire grandement ! »

Bit est étudiante en troisième année au doctorat en génie mécanique à l’École polytechnique. Dans son parcours scolaire en Iran, elle a fréquenté des établissements liés à l’Organisation nationale pour le développement des talents exceptionnels. Cette jeune femme était considérée comme une apprenante douée en mathématiques et en langue seconde.

Bit a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise en génie mécanique à l’Université de Téhéran. Elle n’a pas eu l’occasion de travailler dans son pays d’origine, décidant plutôt de s’orienter vers une université étrangère pour poursuivre ses études au niveau du doctorat.

Comme les autres participants et participantes à notre recherche, elle a fait des demandes d'admission auprès de différentes universités canadiennes et a communiqué avec plusieurs superviseurs universitaires. En 2018, elle a été acceptée par un professeur-chercheur de l'École polytechnique en tant qu'étudiante boursière. En ce moment, elle est étudiante à temps plein, assistante de recherche et chargée de cours à cette université. Elle travaille aussi à la librairie de la polytechnique.

Bitia participe aux cours de français de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal depuis la session d'hiver 2019. Également à l'UdeM, elle participe depuis l'été 2020 aux cours de français à temps partiel gratuits et subventionnés offerts par le gouvernement du Québec.

4.6.5.2 Présentation des résultats de recherche – Bitia

Comme la majorité des étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à notre recherche, cette doctorante est une étudiante anglophone qui fait ses cours et son projet de recherche en anglais. C'est aussi dans cette langue qu'elle communique avec son directeur de recherche. Cela dit, c'est à la suggestion de ce dernier qu'elle a commencé à suivre des cours en français.

Chercheure : Pour quelle raison suivez-vous des cours de français au Québec ?

Bitia : En ce moment, je ne participe pas à un cours de français, car je veux immigrer vers Toronto après mes études, mais quand je suis arrivée à Montréal mon directeur de recherche m'a fortement suggéré des cours en français. Parce que je voudrais (en 2018) être professeure après mes études académiques, pour ce but j'ai besoin d'apprendre cette langue. Car pour être professeur au Québec, nous devons être membre de l'Ordre des ingénieurs et pour passer l'examen de spécialisé, la connaissance du français est importante. Nous devons aussi être acceptés comme le chargé de cours. Si nous n'avons pas cette expérience lors de nos études doctorales, ça diminuera l'opportunité de trouver un emploi dans le milieu académique, alors je devais améliorer mon niveau du français, car pour être chargée de cours, on doit communiquer en français avec les étudiants.

De plus, nous ne pouvons pas négliger le rôle crucial du français pour l'immigration, pour trouver un emploi, communiquer avec la société. Mais à cause des changements du programme du PEQ, j'ai changé mes plans professionnels pour être professeure à Toronto au lieu de rester à Montréal.

Chercheure : Selon vous, l'apprentissage du français est-il nécessaire pour rester au Québec ?

Bitia : Oui, avant d'arriver à Montréal, j'ai pensé que cette ville est une ville bilingue, mais j'ai constaté que Montréal est une ville francophone avec les affiches en français,

les gens qui ne parlent que la langue française. Moi, comme une étudiante internationale anglophone dans un établissement francophone, j'ai vécu les différents types de discrimination linguistique à plusieurs reprises à l'université et aussi à la société. C'est devenu une réalité déchirante dans notre vie ici à Montréal comme personne anglophone. Alors, oui, si on veut rester au Québec, l'apprentissage du français est nécessaire et aussi obligatoire selon moi.

Bien que nous n'ayons pas intégré la discrimination linguistique en tant que facteur structurel à notre cadre conceptuel de recherche, nous ne pouvons pas passer outre au fait que la majorité de nos participantes et participants disent avoir vécu de telles discriminations, tant à l'université qu'au sein de la société québécoise, et que cette réalité parfois déchirante a affecté considérablement leurs processus d'intégration à cette société. Selon Lamarre (2002), même si au Québec la communauté majoritaire reste la communauté francophone, nous ne pouvons négliger le fait que cette communauté est ethniquement pluraliste. Comme observé dans les travaux de Magnon (2022), les participants à notre recherche, dont cette jeune doctorante, se sentent éloignés de la majorité francophone à l'université. Bitá a ressenti et vécu un tel éloignement.

Bitá : Quelquefois, je suis en train d'expliquer quelque chose, mais après mes explications ils posent une question répétitive : « D'où viens-tu ? » Dans cette situation que j'en ai plusieurs, je pense que ce n'est pas mes paroles qui sont importantes pour eux, c'est mon accent qui reste primordial pour eux. Ce type de situation, ça arrive toujours dans notre vie de façon quotidienne, affecte le sentiment de confiance linguistique selon moi. Je peux vous donner d'autres exemples. Quand nous avons un suivi à faire et que nous devons communiquer de façon téléphonique avec le MIFI, on demande souvent à nos amis qui parlent français, parce qu'ils ne nous répondent pas de la même façon avec nous et nos amis francophones. Je ne sais pas la raison exacte de cette situation, peut-être ils ne peuvent pas parler en anglais, peut-être ils ne veulent pas parler avec des personnes anglophones. À l'université, nous avons moins de l'opportunité d'avoir un travail sur le campus, nous manquons quelques événements utiles ou intéressants à l'université car ces affiches sont en français. Personnellement, j'ai finalement trouvé un emploi comme réceptionniste à la librairie, mais je suis épuisée de répondre à cette question : « Vous avez un accent, tu viens de quel pays ? » Si j'étudie à une ville anglophone, je ne verrai jamais ce type de situation, car je parle facilement anglais.

Nous aborderons plus en profondeur au prochain chapitre ce thème commun au quotidien de bien des étudiants internationaux anglophones. En ce qui concerne l'influence de la langue maternelle et de la première langue étrangère apprise (ici, l'anglais), Bitá a souligné l'influence négative de la langue anglaise sur son processus d'apprentissage du français.

Chercheure : Votre connaissance de l'anglais influence-t-elle votre processus d'apprentissage du français ?

Bitá : J'ai commencé à apprendre la langue anglaise quand j'avais 9 ans. Alors nous pouvons dire que pour moi l'influence de l'anglais est négative dans le sens que je préfère parler en anglais dans la société au lieu de pratiquer la langue française.

L'influence de la langue maternelle et de la langue anglaise doit donc être considérée comme un facteur sociolinguistique contraignant dans le processus d'apprentissage du français chez Bitá. Nous ne pouvons pas non plus négliger le fait que cette doctorante pense fortement à changer de province à la fin de ses études. La langue française, la discrimination linguistique au Québec et le programme fédéral d'immigration au Canada sont parmi les éléments les plus importants de cette décision.

4.6.6 Présentation des résultats de recherche – Groupe 2 – Nima

Pseudonyme	Genre	Âge	Niveau de scolarité	Principales langues utilisées	Établissement d'enseignement fréquenté et programme d'étude	Langue, date et durée de l'entrevue	Année d'immigration au Canada
Nima	M	36	Étudiant au doctorat	Persan, anglais, français	École polytechnique Montréal - Doctorat en génie mécanique	Persan, français 5 mars 2021 60 minutes	2015

Tableau 15. – Nima

4.6.6.1 Récit biographique – Nima : « J'aime travailler avec le gouvernement ! »

Nous avons rencontré Nima de façon virtuelle en mars 2021. Ce jeune doctorant était très occupé à ce moment-là à finaliser le devis de son projet doctoral.

Nima est arrivé au Canada en 2015 en tant qu'étudiant international, ayant été accepté comme étudiant-chercheur au doctorat en génie mécanique à l'École polytechnique de Montréal. Il a choisi de poursuivre ses études au Canada parce qu'un séjour temporaire au Québec lui donnerait la possibilité de devenir résident permanent via le PEQ, mais aussi parce qu'il aurait la possibilité de voyager en Iran durant ses études pour visiter sa famille et ses proches. Les étudiants d'origine iranienne qui vont étudier aux États-Unis ne disposent pas d'une telle liberté ; il est en effet très compliqué pour eux de visiter leur pays natal en raison de règles strictes telles que le visa

à entrée simple et l'interdiction de voyager qui visent notamment les ressortissants iraniens en sol américain.

Le français est la première langue étrangère que Nima étudie en tant qu'apprenant adulte. À l'instar de bon nombre de nos participants et participantes, en Iran il a lui aussi fréquenté des établissements scolaires liés à l'Organisation nationale pour le développement des talents exceptionnels.

Ce doctorant a obtenu son baccalauréat et sa maîtrise en génie mécanique à l'Université de Téhéran, et il a commencé à apprendre la langue française six mois avant d'immigrer vers Canada en s'inscrivant à des cours intensifs. Malgré tout, il a décidé que, durant son séjour à Montréal, il n'étudierait pas en français. Nous reparlerons de cette décision à la partie suivante.

4.6.5.2 Présentation des résultats de recherche – Nima

En lien avec notre problématique de recherche, ce jeune homme est un étudiant allophone, sa langue maternelle n'étant ni le français ni l'anglais. Comme tous les participants à notre recherche, il est considéré comme un étudiant anglophone qui poursuit ses cours et son projet de recherche en anglais. Comme nous venons de le mentionner, il a amorcé son apprentissage du français au tout début de son processus d'immigration au Canada, et ce, après que son directeur de recherche l'a informé de son statut de langue officielle au Québec.

Chercheure : Pour quelles raisons suivez-vous des cours de français au Québec ?

Nima : Ici à Montréal, j'ai commencé le cours du français à l'Université Concordia, quand j'étais en deuxième année doctorale. J'ai continué à participer à ces cours jusqu'en 2016, mais finalement j'ai décidé à arrêter les cours du français, car mon projet de recherche m'a pris énormément de mon temps et je n'avais aucun temps à étudier et à pratiquer le français. Alors, nous pouvons dire qu'entre mon projet et la langue française, j'ai choisi de me concentrer sur mes recherches doctorales. En ce qui concerne l'immigration, j'ai déjà choisi un programme fédéral et je ferai la demande après mes études. Dans ce programme spécifique, la connaissance de la langue française n'est pas nécessaire. C'est évident que pour les étudiants qui veulent rester au Québec après leurs études, la langue française est une nécessité, voire une obligation pour travailler, communiquer.

Chercheure : Selon vous, l'apprentissage du français est-il nécessaire pour rester au Québec ?

Nima : Absolument, oui. On peut trouver un emploi sans la connaissance du français, surtout dans notre domaine en génie mécanique, par contre pour améliorer notre statut au milieu du travail, on doit parler en français. Je pense que pour les entreprises ou pour les bureaux gouvernementaux, la connaissance du français est plus importante et

prioritaire que la compétence dans un domaine spécifique. À mon avis, ça c'est une discrimination, mais c'est la réalité qui existe dans cette province. Je suis très déçu, car j'ai vu plusieurs types de discrimination, et c'était pour cette raison que j'ai décidé de quitter cette province après mes études.

Chercheure : Quel est le rôle du français dans cette décision ?

Nima : Le français n'est pas la raison principale pour ma décision, par contre la discrimination linguistique que nous avons subie à cause de cette langue m'a amené vers cette décision. Je suis une personne compétente dans mon domaine, j'ai gagné beaucoup de bourses pour mes articles scientifiques. Mais si je veux postuler pour un emploi gouvernemental (car j'aime travailler avec le gouvernement), ils ne verront pas mes compétences en mécanique. Même avant d'inviter à une entrevue d'embauche, je devrai passer un examen en français ! Je trouve ça injuste et discriminatoire.

Les témoignages de Nima concernant la discrimination linguistique font écho aux rapports de 1999 du Conseil des relations interculturelles. Ces documents nous apprennent que les gestionnaires et entreprises du Québec basent leur processus d'embauche sur un bouche-à-oreille visant principalement les membres de leur communauté, laquelle est majoritairement francophone et québécoise. Ce type de recrutement diminue considérablement les possibilités d'embauche pour les anglophones et les immigrants. Les résultats de l'Enquête sur la diversité éthique (2003) indiquent que la discrimination linguistique est bel et bien une réalité dans la société canadienne et la société québécoise. Nous parlerons davantage de ces résultats au chapitre suivant.

En ce qui concerne l'influence de la langue maternelle et de la première langue étrangère apprise (ici, l'anglais), Nima a confirmé l'influence positive de la langue anglaise sur son apprentissage du français. Il dit avoir utilisé les mêmes méthodes pour apprendre le français que celles qu'il avait employées pour apprendre l'anglais.

Comme mentionné au début du présent chapitre, nous avons divisé les participants à cette recherche en deux groupes en fonction des attributs culturels et aspects pédagogiques et motivationnels qui affectent leur intégration linguistique. Les étudiants et étudiantes du groupe 1 sont très motivés à apprendre le français. Le groupe 2 réunit ceux et celles qui, en raison des divers facteurs contraignants que nous avons identifiés, sont moins motivés à poursuivre leur apprentissage du français. Il est à noter que tous ont suivi des cours de français durant au moins une session.

Nous appuyant sur les témoignages des participants et participantes de ces deux groupes, nous en concluons que la connaissance du français s'avère indispensable au processus d'intégration linguistique des apprenants au Québec.

4.7 Conclusion

Nous avons exposé ici de manière approfondie les résultats de notre recherche. Les participants et participantes ont été divisés en deux groupes en fonction des attributs culturels et aspects pédagogiques (aspect motivationnel) qui influent sur leur intégration linguistique. Les participants du groupe 1 se disaient très motivés à apprendre le français et leur principal objectif était d'immigrer au Canada et de s'intégrer à la société québécoise. Malgré les contraintes liées à leur intégration, ils ont suivi des cours de français pour apprendre la langue. Les participants du groupe 2 étaient moins motivés à poursuivre leur apprentissage du français. À l'instar des étudiants du groupe 1, leur but principal était d'immigrer au Canada, mais contrairement à ceux-ci ils envisageaient d'accomplir cela par le biais d'un programme fédéral, car ils étaient déçus de la réforme du PEQ et des changements radicaux qui y ont été apportés, et qui complexifient le processus d'immigration des étudiants internationaux résidant au Québec.

Chapitre 5 – Discussion des résultats de recherche

Ce chapitre porte sur nos résultats de recherche, interprétés à la lumière du cadre conceptuel et des écrits scientifiques cités précédemment (Chapitre 2). Le but de cette discussion est de répondre à deux questions de recherche liées aux deux objectifs spécifiques de la présente étude.

L'objectif général de cette recherche est d'approfondir diverses dimensions de l'intégration linguistique des apprenants internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs, à partir de leur socialisation. Cet objectif comprend deux sous-objectifs, le premier relevant de la question 1, et le second de la question 2. L'objectif spécifique 1 vise à analyser les dimensions de la socialisation linguistique chez les apprenants iraniens inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais, et il s'exprime par la question 1, qui est la suivante : *Comment ces étudiants apprenants iraniens internationaux d'origine iranienne aux cycles supérieurs vivent-ils leur processus d'apprentissage du français à Montréal dans une optique de socialisation linguistique ?* L'objectif spécifique 2 vise à détecter les dimensions sociolinguistiques (dimension motivationnelle) et didactiques qui influencent l'intégration linguistique de ces apprenants dans la société d'accueil et il s'exprime par la question 2, qui est double : *Quelles dimensions sociolinguistiques et didactiques interviennent dans leur intégration linguistique, et comment négocient-ils ces dimensions ?*

Nous avons divisé le présent chapitre en sept grandes parties, dont chacune apporte des réponses au domaine qu'elle explore. La première partie (5.1) nous amène à considérer trois nouveaux facteurs qui influencent le processus d'intégration linguistique des étudiantes et étudiants qui ont participé à notre recherche : le statut d'immigration, les contraintes de temps et les facteurs d'ordre politique et structurel viennent ici s'ajouter aux trois autres facteurs identifiés précédemment, soit l'âge de l'individu lors de son immigration, son niveau de connaissance du français (incluant les facteurs d'ordre didactique), et l'attribut culturel/aspect motivationnel (Piché et Bélanger, 1995 ; Pierce, 1995 ; Bourgeois et al., 2006 ; Bandura, 1993 ; et Nobile, 2009). Cette proposition est basée sur les données et résultats émanant de cette recherche exploratoire, et repose sur les cadres conceptuels relatifs à la socialisation linguistique et aux dimensions sociolinguistiques et didactiques liées à celle-ci. Ces éléments interviennent de manière active dans l'expérience d'intégration linguistique des immigrants en tant qu'apprenants. Nous verrons

comment ces nouveaux facteurs cernent et mettent au jour des aspects et facteurs cachés, mais bien existants, qui affectent l'intégration linguistique des étudiants internationaux d'origine iranienne en contexte montréalais. Rappelons que les processus de socialisation langagière et d'intégration linguistique affectent les processus d'apprentissage d'une langue seconde (ici, le français) chez les immigrants adultes (Renaud, 2001 ; Soltanian, 2012 ; Bahrami, 2011 ; Farkamekh, 2006 ; Dubois, 2014 ; Leconte, 2018 ; et Pilote, 2004). L'acquisition de la langue française est étroitement liée aux socialisations langagières passées et présentes des nouveaux arrivants adultes, ainsi qu'aux facteurs d'influence mentionnés précédemment : soit l'acquisition de la langue et l'intégration linguistique chez les nouveaux arrivants adultes, ce qui comprend l'âge à l'immigration, la connaissance du français et les attributs culturels, dont l'aspect motivationnel (Piché et Bélanger, 1995 ; Pierce, 1995 ; Bourgeois et al. 2006 ; Bandura, 1993 ; et Nobile, 2009).

La deuxième partie (5.2 facteurs liés à l'intégration linguistique) vise à approfondir de manière théorique l'analyse des trois principaux facteurs identifiés antérieurement, et à les associer aux trois nouveaux facteurs d'influence de l'intégration linguistique qui se dégagent des données tirées des entrevues avec nos dix participants et participantes. Cette partie est divisée en six sous-sections : les trois premières renvoient aux facteurs identifiés antérieurement (Monnier, 1995 ; Caldwell, 1983 ; Estes, 1973 ; Bourgeois et Nizet, 2015) ; les trois dernières traitent des nouveaux facteurs que nous proposons. Nos six facteurs sont donc : 1- l'âge de l'individu lors de son immigration ; 2- le niveau de connaissance du français (incluant les facteurs d'ordre didactique) ; 3- les attributs culturels ; 4- le statut d'immigration ; 5- les contraintes de temps ; 6- les facteurs d'ordre politique et structurel, et plus spécifiquement la réforme du PEQ et la discrimination linguistique leur étant concurrente (Kamalzare, 2022).

La troisième partie (5.3 dimensions sociolinguistiques et didactiques identifiées par cette étude) propose une analyse approfondie des dimensions sociolinguistiques et didactiques qui influencent l'intégration linguistique de nos participants dans la société d'accueil. Cette analyse s'appuiera sur les six facteurs que nous avons identifiés, ainsi que sur le cadre conceptuel.

La quatrième partie (5.4) a pour objectif d'expliquer comment les apprenants composent avec ces dimensions, les internalisent et les vivent. L'analyse se concentre ici sur les expériences qu'ont vécues les participants dans leur processus d'apprentissage du français et lors de leur intégration linguistique et sociale à la société d'accueil québécoise.

La cinquième partie de ce chapitre (5.5) expose les limites de notre travail telles qu'imposées par la crise sanitaire, les participants à la recherche, et le type d'entrevue proposé dans le cadre d'une recherche exploratoire portant sur une thématique peu étudiée. À l'avant-dernière partie (5.6), nous présenterons de nouvelles pistes de recherche à explorer, avant de passer finalement à la conclusion (5.7).

5.1 Identification de trois nouveaux facteurs

Rappelons que cette recherche s'intéresse aux étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans le contexte universitaire montréalais, et qui participent ou ont participé à des cours de francisation en vue de réaliser leur intégration linguistique dans la société québécoise, laquelle est majoritairement francophone. Afin de répondre aux objectifs de recherche, nous avons analysé les écrits scientifiques existants qui examinent les facteurs et dimensions influençant le processus de socialisation et d'intégration linguistique d'apprenants de tout âge qui, dans le cadre de notre étude, sont des immigrants nouvellement arrivés. Voici quelques-uns des écrits sur lesquels nous nous sommes appuyée.

Les travaux de Renaud et de son équipe (2001) soulignent que, chez les nouveaux arrivants, la maîtrise de la langue française et la réussite de l'intégration sociale sont étroitement liées. Ils ont en effet relevé que les immigrants qui possèdent une bonne connaissance de la langue française réalisent leur insertion professionnelle plus rapidement que les immigrants ayant une base de français insuffisante. Déjà en 1992, Renaud observait que le fait de participer à des cours de francisation augmentait la possibilité de trouver un premier emploi au Québec. Pilote a quant à lui démontré, dans une étude réalisée en 2004, le lien étroit existant entre la scolarisation en français d'une part, et la réussite de la socialisation langagière d'autre part.

Duff et Hornberger (2008) expliquent que la socialisation langagière est un processus qui se déroule tout au long de la vie dans différents contextes linguistiques, ethniques et géographiques, tant dans la première langue que dans les autres langues étrangères apprises. Duranti et al. (2011) ont tenté de brosser un portrait global de la socialisation langagière en analysant différentes recherches réalisées dans ce domaine. En 1986, Schieffelin et Ochs analysaient la socialisation langagière dans le contexte nord-américain pour tenter de trouver un lien entre une socialisation langagière réussie et les expériences vécues par différentes communautés au sein d'une société

d'accueil, notamment sur le plan des relations sociales et culturelles. Leconte (2018) affirme pour sa part qu'il existe un lien entre l'acquisition de la langue française et les socialisations langagières passées et présentes des apprenants.

Nous nous sommes aussi intéressée aux travaux des chercheurs iraniens qui se sont penchés sur le sujet. Farkamekh (2006) vérifie de façon approfondie les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (l'anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (le français) chez les apprenants iraniens. Les travaux d'Irani en 2016 démontrent qu'il est possible de transposer, de transférer et d'utiliser dans l'apprentissage d'autres langues les savoirs langagiers acquis en langue première ou en langue seconde.

L'intégration linguistique dans toutes ses dimensions se définit comme la capacité d'utiliser une langue dans la plupart des situations de communication qu'offre une société d'accueil (Vincent, 2004). Et selon Piché et Bélanger (1995), trois principaux facteurs, que nous avons déjà mentionnés, influencent l'intégration sociale et linguistique des nouveaux arrivants, soit l'âge de l'individu lors de l'immigration, la connaissance du français, et les attributs culturels.

Après avoir effectué l'analyse des cadres conceptuels et écrits scientifiques qui expliquent et identifient la socialisation et l'intégration langagières chez les nouveaux arrivants au Canada et au Québec, nous avons constaté que la majorité des travaux scientifiques qui sont considérés comme le fondement de ces cadres conceptuels avaient pour sujets de nouveaux arrivants d'âge scolaire ou adultes ayant déjà le statut de résident permanent. En d'autres termes, jusqu'à maintenant, la recherche ne s'est pas penchée sur les expériences que vivent les étudiants internationaux d'origine iranienne nouvellement arrivés dans leur processus de socialisation et d'intégration linguistique. Les étudiants internationaux du Québec comptent pour 30 % des étudiants internationaux du Canada, et ils sont hautement qualifiés ; leur intégration linguistique et sociale doit donc être considérée comme étant aussi importante que leur intégration au milieu universitaire (Julien, 2005). Une fois leurs études achevées, ces étudiants ont par ailleurs une grande capacité d'intégration professionnelle. Or, de notre point de vue, il y aurait lieu de développer le champ des sciences de l'éducation touchant l'expérience de ces étudiants internationaux dans le contexte cité.

Nous appuyant sur les données et résultats de nos entrevues, nous avons trouvé trois nouveaux facteurs d'influence dans l'intégration sociale et linguistique des immigrants (et, par la

même occasion, des étudiants internationaux) nouvellement arrivés dans une société d'accueil. Ces facteurs sont : le statut d'immigration ; les contraintes de temps ; et les facteurs d'ordre politique et structurel. Nous avons déterminé que le statut d'immigration est primordial du fait qu'il influence considérablement les autres facteurs.

La communauté des étudiants internationaux n'est pas à négliger au sein de la société québécoise – les données statistiques évoquées précédemment indiquent même qu'elle est en pleine expansion. C'est pourquoi il est si crucial d'analyser les facteurs qui influencent l'intégration linguistique de cette communauté québécoise hautement qualifiée et scolarisée.

Dans le but de mieux saisir toute l'ampleur de cette problématique, nous avons allié les facteurs identifiés par Piché et Bélanger en 1995 à ceux que nous avons identifiés à la suite des entrevues avec nos participantes et participants.

Facteurs identifiés par Piché et Bélanger (1995)	Facteurs identifiés dans le cadre de la présente étude
1- Âge de l'individu lors de son immigration	4- Statut d'immigration
2- Connaissance du français (incluant les facteurs d'ordre didactique tels que la proximité linguistique)	5- Contraintes du temps
3- Attributs culturels (aspect motivationnel)	6- Facteurs d'ordre politique et structurel (dont la réforme du PEQ et la discrimination linguistique)

Tableau 16. – Ensemble des facteurs identifiés par Piché et Bélanger (1995) et cette étude

5.2 Facteurs liés à l'intégration linguistique

Les résultats de cette recherche nous ont permis de repérer les facteurs et éléments déjà identifiés dans la littérature scientifique (voir chapitre 2). Or, dans la portion suivante de notre travail, nous analyserons les facteurs liés à l'intégration linguistique en nous appuyant sur les témoignages de nos dix participants et participantes, et exposerons leur position en relation avec ces facteurs.

5.2.1 Âge de l'individu à l'immigration

En tant qu'adultes étudiant dans une langue autre que leur langue maternelle, la majorité de nos participantes et participants ont confirmé le rôle qu'a joué l'âge auquel ils ont immigré dans leur processus d'intégration linguistique et sociale. Il est intéressant de noter qu'ils accordaient tous un rôle plus important à la pratique de la langue qu'à l'âge d'immigration dans la société d'accueil, abondant ainsi dans le sens des travaux de Peirce (1993), qui considère la pratique d'une langue cible comme primordiale dans l'acquisition de cette langue. Dans le cas qui nous occupe, la pratique a effectivement permis aux apprenants (en l'occurrence des étudiants internationaux nouvellement arrivés) de bien saisir les notions de français qui leur étaient enseignées en classe.

Les participantes et participants à notre recherche témoignent du fait que, lorsqu'un étudiant international vient au Canada pour poursuivre ses études, il est mentalement prêt à assimiler les notions propres à ce nouveau pays, y compris sa langue. Puisque les établissements universitaires choisissent leurs étudiants internationaux en fonction de plusieurs critères – parcours d'études exemplaire, preuve d'une connaissance adéquate de l'anglais et/ou du français, etc. –, on peut en conclure que ces étudiants adultes nouvellement arrivés ont les capacités nécessaires pour s'approprier de telles notions.

Bien que la pratique de la nouvelle langue soit un facteur d'intégration linguistique de premier plan pour les immigrants, il ne faut pas pour autant négliger le facteur d'âge. Dans ses recherches, Monnier (1993) a déterminé que les immigrants qui sont arrivés au Canada dans leur enfance ou adolescence peuvent acquérir une meilleure connaissance du français ou de l'anglais que ceux qui sont arrivés au pays à l'âge adulte.

5.2.2 Connaissance du français

Tous les participants à notre étude ont confirmé l'importance de la langue française dans le processus d'intégration à la société québécoise. Ils ont observé qu'il est possible de trouver un emploi dans certains domaines liés au génie sans connaître le français, mais pour la majorité des emplois disponibles au Québec, une bonne connaissance de cette langue est indispensable. Comme mentionné précédemment, la littérature scientifique identifie la connaissance de la langue française comme un facteur important de l'intégration des immigrants sur le marché du travail québécois (Caldwell, 1983 ; Piché et Bélanger, 1995 ; Ste-Marie, 2000).

Tous les participants ont confirmé que la connaissance du français améliore leur intégration sociale dans la société québécoise. Cela dit, le fait de vivre en anglais et la prépondérance de l'anglais en recherche sont considérés comme des facteurs contraignants dans l'apprentissage du français. Nos participantes et participants affirment que c'est pour eux un défi quotidien que de concilier leurs études doctorales aux cours de français. La surcharge de travail universitaire et les contraintes de temps sont deux autres facteurs contraignants avec lesquels ils ont dû composer dès leur arrivée au Canada. Deux de nos étudiants participants (Roya et Maryam) éprouvaient aussi des problèmes financiers qui venaient s'ajouter aux autres facteurs contraignants pour l'apprentissage du français.

Les travaux de Hyder (2006) soulignent que c'est aux études supérieures que les étudiants sont plus à risque de développer différents troubles mentaux ou physiques. La surcharge du travail, les problèmes financiers, l'anxiété envers l'avenir et les contraintes de temps font partie de la réalité quotidienne de ces étudiants (Estes, 1973 ; Mallinckrodt et Leong, 1992 ; Millon et al., 1986 ; Rocha-Singh, 1994).

La majorité de nos participantes et participants ont confirmé le rôle important de l'apprentissage informel du français. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprentissage informel d'une langue seconde est un concept nouveau en didactique des langues secondes, et son importance était manifeste dans les témoignages recueillis lors de nos entrevues.

Nos participants estiment que le fait d'avoir une famille d'accueil, d'avoir des amis québécois, de suivre des cours universitaires en français et de vivre en français en dehors du campus ne favorise pas de manière significative l'apprentissage et la connaissance du français chez un

nouvel arrivant. Toffoli et Sockett (2015) affirment pourtant que toute activité entreprise en dehors d'un contexte scolaire ou universitaire qui implique l'utilisation de ressources qui ne sont pas considérées comme des outils pédagogiques, mais conduisent au développement du niveau de la langue seconde d'un apprenant, peut être considérée comme une source d'apprentissage informel. Selon Extramiana et Ferrari (2009), la connaissance communicative est un élément important de l'intégration linguistique. Communiquer avec la société francophone peut donc favoriser le processus d'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants.

5.2.2.1 Facteurs d'ordre didactique (proximité linguistique)

Les facteurs d'ordre didactique, dont la proximité linguistique fait partie, ont eux aussi un impact sur l'intégration linguistique des apprenants. Les participantes et participants à notre étude ont témoigné du fait que leurs socialisations linguistiques passées influent sur leur processus d'intégration linguistique à la société québécoise.

Nous allons aborder la socialisation linguistique selon la perspective de L1 (langue maternelle), L2 (langue seconde) et L3 (deuxième langue étrangère apprise). Pour plusieurs de nos participants, la proximité linguistique sur le plan des règles grammaticales et de la prononciation favorise l'apprentissage du français – ce fut le cas de Roya, pour qui L1 est le persan et le turc, et L3, le français. Plusieurs de nos participants ont dit avoir utilisé certaines règles grammaticales du persan lorsqu'ils ont commencé à apprendre le français. Leurs témoignages appuient les résultats de recherches antérieures portant sur la proximité linguistique entre L1 et L2. Sabourin et al. (2006) ont d'ailleurs démontré que la langue maternelle peut faciliter l'apprentissage des notions grammaticales d'une langue étrangère si les deux systèmes présentent des règles de grammaire similaires.

Chez certains participants, dont Ali et Roya, les stratégies d'apprentissage et le vocabulaire appris en L2 (dans leur cas, l'anglais) sont des facteurs facilitants dans l'apprentissage de L3 (le français). La socialisation en L2 est considérée comme un facteur contraignant quand l'apprenant communique uniquement dans cette langue. Dans le cadre de notre étude, par exemple, quelques-uns de nos participants, dont Bitá, communiquaient uniquement en anglais et n'essayaient pas de pratiquer le français. La proximité linguistique entre L2 et L3 a donc favorisé l'apprentissage du français sur le plan des stratégies d'apprentissage et du vocabulaire, mais dans certains cas elle a

été un facteur contraignant sur le plan des règles grammaticales et par la tendance à utiliser L2 plutôt que L3 pour communiquer.

On peut dire que sur le plan du vocabulaire et des contenus lexicaux, la proximité linguistique favorise la compréhension d'une nouvelle langue du fait que les apprenants ont un accès plus direct au sens du texte (Forlot et Beaucamp, 2008). Ce fait est présent dans les témoignages de nos participantes et participants. Comme expliqué au chapitre 4, nos participants avaient usé de plusieurs stratégies lorsqu'ils avaient étudié l'anglais (apprendre la grammaire, écouter des films en anglais) ; or, ils utilisent les mêmes stratégies pour apprendre le français. Ils se sont appuyés sur les similitudes et règles identiques entre ces deux langues, ainsi que sur d'autres stratégies communes à l'apprentissage linguistique, ce qui est considéré comme une meilleure stratégie dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde (Farkamekh, 2006).

5.2.3 Attributs culturels (motivation)

Une source interne et deux principales sources externes de motivation ont permis à nos participants de rester motivés à apprendre le français. Le sentiment de confiance linguistique est une source de motivation interne ou personnelle qui peut être considérée comme un facteur facilitant (dans le cas d'Ali) ou contraignant (pour la majorité de nos participants) du processus d'apprentissage de la langue française. Rester au Canada de façon permanente et trouver un emploi après leurs études représentent pour eux deux grandes sources externes de motivation qui favorisent leur intégration linguistique à la société québécoise. Lors de nos entrevues, nous avons constaté qu'obtenir le statut d'immigrant constitue non seulement une importante source externe de motivation pour les étudiants internationaux d'origine iranienne, mais aussi un facteur primordial de leur intégration et socialisation linguistiques.

Il est intéressant de noter qu'en l'absence d'une de ces deux sources externes, la motivation à apprendre le français s'étiolerait. Si par exemple le statut d'immigrant leur était rendu inaccessible, ou que les programmes d'immigration du Québec le rendaient difficile à atteindre, nos participants ne seraient plus motivés à améliorer leur français ou à s'intégrer à leur société d'accueil. C'est pour cette raison que nous avons ajouté le « statut d'immigration » aux facteurs d'influence de l'intégration linguistique.

5.2.4 Statut d'immigration

Nos résultats de recherche suggèrent qu'il existe un lien entre le statut d'immigration et l'intégration linguistique et sociale dans un nouveau pays. Au moment où nous les avons interviewés, nos participants ne savaient pas s'ils resteraient au Québec à la fin de leurs études ou s'ils partiraient s'installer dans une autre province canadienne, et cette incertitude a fortement influencé leur processus d'intégration linguistique. Belkhouja et Esses (2013) reconnaissent ce phénomène et a dit que l'immigration doit être ajoutée aux différents facteurs qui influent sur l'intégration linguistique des étudiants internationaux, laquelle sera nécessairement différente de celle des individus qui veulent devenir résidents permanents puisqu'étudiants et futurs résidents ont un plan d'immigration bien différent. Certains de nos participants ont commencé à apprendre le français après leur arrivée au Québec parce qu'ils n'avaient pas encore reçu leur visa et n'étaient pas certains de pouvoir être acceptés au Canada ; d'autres ont commencé à l'apprendre aussitôt après avoir déposé leur demande d'immigration, soit six mois ou plus avant leur arrivée, parce qu'ils avaient la ferme intention de vivre au Québec.

Selon les recherches effectuées dans le contexte du Québec, les expériences professionnelles passées des immigrants, leurs caractéristiques personnelles, la préparation prémigratoire (e. g., apprendre le français) et la capacité d'obtenir les renseignements nécessaires figurent parmi les facteurs essentiels au processus d'intégration linguistique et sociale (Guay, 2021). Les témoignages de nos participantes et participants révèlent que la période prémigratoire des étudiants internationaux est plus courte que celle des immigrants qui viennent pour s'installer en sol québécois de façon permanente. En somme, les étudiants internationaux ne peuvent tout simplement pas préparer leur venue au Québec de la même manière que d'autres types d'immigrants.

Le statut d'immigration affecte la quantité de temps consacré, avant et après l'immigration, à l'apprentissage et à l'amélioration du niveau de français des étudiants internationaux. Le temps est donc pour eux un facteur contraignant dans le cadre d'un tel apprentissage.

5.2.5 Contraintes de temps

Tous nos participants et participantes sont engagés dans un travail de recherche (thèse, mémoire ou travail dirigé) et travaillent en collaboration avec des coéquipiers et superviseurs. Bien

présentes dans leur vie quotidienne, les contraintes de temps sont pour les étudiantes et étudiants internationaux un facteur externe contraignant quant au temps qu'ils peuvent accorder à l'apprentissage du français. Très pris par leurs travaux de recherche et leurs cours obligatoires, ils ne peuvent se consacrer à temps plein à leurs cours de francisation, ce qui est dommage considérant le fait que la francisation améliore leurs chances d'entrer sur le marché du travail québécois et favorise leur socialisation linguistique et générale au sein de cette société. Nos participants passaient le plus clair de leur temps à l'université, dans des bureaux, des laboratoires ou en salle de classe, et cela aussi constitue un facteur contraignant à leur intégration linguistique.

Nous avons vu que l'apprentissage informel joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Or, tous les participants à notre étude étudient en anglais, hormis quelques crédits en français (pour Maryam, par exemple). Ils communiquent toujours en anglais avec leurs superviseurs de recherche et avec les membres de leur équipe du travail. Leurs thèses et mémoires sont rédigés en anglais. À l'université, donc, ils font tout en anglais, et dans la vie de tous les jours la majorité d'entre eux communiquent en persan ou en anglais. La littérature scientifique nous apprend que l'apprentissage informel d'une nouvelle langue se déploie selon les besoins langagiers créés dans la vie sociale et professionnelle (Adami, 2012). Or, la vie sociale et étudiante de nos participants n'imposait pas la nécessité d'apprendre le français.

Si un immigrant intègre le français à sa vie quotidienne, son intégration linguistique s'améliorera au fil du temps (Bourdieu, 1979). C'est ce qu'a entrepris de faire Ehsan, qui s'est fixé trois grands objectifs (développer son réseau social, comprendre et acquérir les codes culturels québécois, apprendre et parler en français) pour intégrer la langue française à son quotidien. Ayant plusieurs amis québécois et habitant avec une conjointe québécoise, Ehsan est un bel exemple d'immigrant qui bénéficie de l'apprentissage informel dans son apprentissage de la langue d'accueil. Selon Cuko et Amireault (2020), les contacts linguistiques avec la société d'accueil diminuent la distance entre les francophones d'une part, et les nouveaux arrivants d'autre part. Dans le cas des étudiants internationaux qui ont participé à notre recherche, les contraintes de temps ont considérablement inhibé leurs contacts linguistiques en français à l'extérieur du campus, affectant ainsi de manière significative leur processus d'intégration linguistique.

5.2.6 Facteurs d'ordre politique et structurel

Tous les participants à cette recherche ont confirmé que les changements apportés aux règles et programmes d'immigration du Québec et du Canada ont eu un impact majeur sur leur vie et sur ce qu'ils envisageaient de faire à la fin de leurs études. Ils ont aussi souligné que la discrimination linguistique en tant que facteur structurel a affecté leur processus d'intégration linguistique et sociale. Approfondissons maintenant ces deux facteurs contraignants d'ordre politique et structurel.

a) Réforme du PEQ

Qu'ils soient motivés (groupe 1) ou non motivés (groupe 2) à apprendre le français, nos participants et participantes ont dit que la réforme du PEQ a changé leurs plans de vie du tout au tout. Avant la réforme, ils songeaient tous (10 sur 10) à immigrer au Canada par le biais du programme PEQ, mais ils ont tous changé d'avis au vu des changements radicaux et réguliers apportés aux programmes d'immigration québécois : ils veulent maintenant quitter le Québec en faveur d'une autre province. Nous pouvons dès lors considérer cette réforme comme un facteur contraignant du processus d'intégration linguistique. Tous nos participants ont évoqué à maintes reprises cette « réforme du PEQ » dans leurs entrevues, ce qui témoigne du rôle important que joue ce facteur structurel pour les étudiants internationaux qui veulent obtenir le statut d'immigrant une fois leurs études terminées.

En juillet 2019, le gouvernement du Québec annonçait qu'un moratoire serait placé sur le PEQ jusqu'au 1^{er} novembre 2019. Puis, deux jours avant l'expiration de ce moratoire, il annonçait une réforme radicale qui restreindrait l'accès à la résidence permanente pour les étudiants internationaux et travailleurs temporaires qui vivent au Québec et veulent immigrer au Canada par le biais du PEQ (Fleury et al., 2020).

La réforme était très récente au moment où nous avons mené nos entrevues, aussi les écrits scientifiques qui analysaient ses effets sur le plan migratoire des étudiants internationaux étaient-ils quasiment inexistantes. Six de nos dix participants ont déjà décidé de partir s'installer dans une autre province à la fin de leurs études. Les quatre participants restants songent eux aussi à changer de province, même seulement temporairement, le temps d'obtenir leur carte de résident permanent.

Bien que d'autres facteurs entrent ici en jeu, on ne peut négliger le rôle considérable que joue la réforme du PEQ dans leur décision de quitter le Québec.

Nos participants et participantes ont témoigné du fait que les critères d'admission des établissements universitaires québécois sont moins exigeants que ceux des autres universités canadiennes, mais que dans le cas des ressortissants temporaires, les programmes fédéraux restent plus avantageux que les programmes modifiés du Québec. Les nouvelles politiques du gouvernement québécois facilitent l'admission des travailleurs temporaires et des étudiants internationaux en tant que ressortissants temporaires, mais au bout du compte ces nouveaux règlements complexifient le processus pour ceux et celles qui aspirent au statut d'immigrant ou de résident permanent (Proulx-Chenard, 2020).

b) Discrimination linguistique et/ou systémique

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, les étudiants internationaux d'origine iranienne ont subi différents types de discrimination en tant que minorité visible, dont la discrimination systémique et la discrimination linguistique (selon les témoignages de Bitā et Nima). Les étudiants iraniens n'ont pas accès à plusieurs programmes de bourses en raison de leur statut d'immigration, ces bourses universitaires étant bien souvent réservées aux étudiants canadiens ou québécois. En ce qui concerne la discrimination systémique, nos participants disaient vivre dans la société québécoise plus de situations discriminatoires que les étudiants internationaux d'origine européenne. Poirier (2016) estime que la discrimination systémique pourrait toucher davantage les immigrants qui font partie d'une minorité visible, chose que nos participantes et participants ont confirmée – ils ont tous vécu au moins une situation discriminatoire. La discrimination systémique peut être définie comme étant l'interaction d'un ensemble de processus institutionnels et individuels vécus qui contribuent à limiter l'accès de certains groupes sociaux (ici les immigrants iraniens dans le cadre de ma recherche) aux ressources de pouvoir, tel que l'accès à l'emploi. La déqualification des compétences en est une expression (Dhume, 2016; Chicha, 2012).

La discrimination linguistique est une expérience difficile à vivre, voire déchirante, qui a considérablement affecté le processus d'intégration de nos participants à la société québécoise. Plusieurs d'entre eux ont raté des opportunités d'emploi à l'université en raison de leur niveau de français (un facteur contraignant à leur intégration linguistique). Leur accent, leur prononciation sont pour eux deux éléments déclencheurs de la discrimination linguistique, et ils doivent

quotidiennement justifier leur façon de parler en disant aux autres d'où ils viennent (pays d'origine). Ce type de discrimination représente pour eux une source d'anxiété langagière (il suffit de nous référer au cas de Bita). Magnan et al. (2022) ont en effet déterminé que la discrimination langagière augmente le sentiment d'anxiété langagière chez les nouveaux arrivants, ce qui influence leur motivation à apprendre la langue d'accueil et est un facteur contraignant dans leur processus d'intégration linguistique.

De fait, les participants à notre recherche ont observé que, lorsqu'ils s'adressent à des Québécois francophones, ceux-ci prêtent davantage attention à leur accent et à leur prononciation qu'au contenu de leurs paroles. Ils doivent constamment répondre à des questions concernant leur accent et leur pays d'origine. Ce type d'interrogation engendre en eux une incertitude linguistique, un manque de confiance linguistique et une anxiété langagière. Selon eux, les anglophones sont moins concentrés sur l'accent que les francophones – un autre facteur qui les amène à quitter le Québec au profit d'une province anglophone. Il est intéressant de noter que les francophones ont tendance à catégoriser les manières de parler en français (bon français, mauvais français ; bon accent, mauvais accent ; belle prononciation, etc.). Ce type de jugement est quasiment absent des conversations avec des interlocuteurs anglophones (Bergeron, 2019). Les étudiantes et étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à notre recherche avaient l'impression de ne jamais répondre aux attentes des francophones pour ce qui est de leur niveau de français. Ce n'est donc pas étonnant qu'en pareil cas, ils aient la certitude d'être uniquement persanophones et anglophones, et qu'ils ne se considèrent pas comme des francophones. Il nous semble que cette frontière entre non-francophones et francophones, causée par une sorte de discrimination linguistique, influence grandement le processus de l'intégration linguistique et générale des participants de cette recherche.

Les facteurs (voir tableau 5.1) qui influencent le processus d'intégration linguistique des étudiants internationaux qui ont participé à cette recherche sont rassemblés dans la carte conceptuelle ci-dessous (Piché et Bélanger, 1995), lesquels sont complétés par notre travail. Rappelons que les trois premiers facteurs ont été identifiés par les recherches antérieures, alors que les facteurs 4 à 6 ont été identifiés par la présente recherche.

5.2 Carte conceptuelle

Cette carte conceptuelle a pour but de synthétiser et de mettre en système les facteurs liés à l'intégration linguistique des étudiants internationaux ayant participé à la recherche. Elle reprend dans leur ensemble les éléments théoriques et les résultats de recherche élaborés dans la thèse.

Facteurs identifiés par les participants et participantes



5. 3 Dimensions sociolinguistiques et didactiques

Nous tenterons de broser ici un portrait global des dimensions sociolinguistiques et didactiques que cette recherche a identifiées et qui influencent le processus d'intégration linguistique des étudiants internationaux d'origine iranienne dans le contexte universitaire montréalais. Considéré comme un facteur encore plus significatif que les autres que nous avons répertoriés, le statut d'immigration influence la motivation des participants de façon très marquée. Viennent au deuxième rang les facteurs d'ordre politique, dont la réforme du PEQ, lesquels affectent grandement les projets de vie des étudiants internationaux à la fin de leurs études. Nous croyons que si le PEQ conservait ses critères et politiques antérieures et que les étudiants internationaux pouvaient faire une demande d'immigration sans qu'on exige d'eux une expérience professionnelle et de réussir un examen de français, plusieurs des réponses obtenues dans nos deux questionnaires changeraient. Nous pouvons même avancer que si le gouvernement modifiait le PEQ dans le sens des demandes formulées par les universités et les étudiants internationaux, le nombre d'étudiants appartenant au groupe 1 (motivés à apprendre le français) augmenterait, et que le nombre de ceux qui veulent quitter le Québec diminuerait.

Nous plaçons la discrimination linguistique ou systémique au troisième rang en matière d'importance. C'est un facteur qui cause beaucoup d'anxiété langagière et d'incertitude linguistique à nos participants, ce qui influence de façon négative leur motivation à apprendre le français. Comparativement à l'auteure de la présente étude, qui a immigré au Québec en tant que résidente permanente, nos participants ont vécu un plus grand nombre d'expériences discriminatoires.

Toujours selon les témoignages des étudiants interviewés, les attributs culturels (aspect motivationnel) et la connaissance du français se placent respectivement au quatrième et cinquième rang. Les contraintes de temps occupent le sixième rang, et en tant que facteurs d'ordre didactique, la proximité linguistique et les socialisations passées ont été placées au dernier rang. Ce classement reflète l'importance attribuée à chaque facteur dans les témoignages de nos participants. Mais qu'ils soient sociolinguistiques ou didactiques, tous les facteurs que nous avons relevés – et qui sont répertoriés au tableau ci-dessous – influencent l'intégration linguistique de ces étudiants.

Facteurs sociolinguistiques		Facteurs didactiques	
<i>Facilitant</i>	<i>Contraignant</i>	<i>Facilitant</i>	<i>Contraignant</i>
	Statut d'immigration	Connaissance du français	
	Réforme du PEQ	Proximité linguistique entre L1 et L3	
	Discrimination linguistique et systémique	Proximité linguistique entre L2 et L3	Proximité linguistique entre L2 et L3
Attributs culturels - motivation		Socialisations linguistiques passées	
	Les contraintes de temps		

Tableau 17. – Résumé détaillé des facteurs facilitants et contraignants identifiés par les participantes et participants

5.4 Comment les participants à notre recherche négocient ces dimensions

Il est important de souligner que tous les participants à cette recherche sont motivés à terminer leurs études – et à achever leurs travaux de recherche, auxquels ils accordent l'essentiel de leur temps. La majorité d'entre eux (8 sur 10) sont boursiers et doivent maintenir un bon dossier étudiant pour bénéficier des ressources financières mises à leur disposition. Nous pouvons en conclure que leur intégration en milieu universitaire est réussie, et ce, même s'ils fréquentent un établissement universitaire francophone (9 sur 10). Leur engagement envers leurs études ne peut être remis en cause.

Le fait de communiquer en anglais avec leurs superviseurs et coéquipiers au sein d'universités francophones ne représente pas pour eux un grand défi. Hormis quelques suggestions en ce sens venant d'un superviseur de recherche (dans le cas de Maryam), nos participants affirment que leur université n'a pas fait pression auprès d'eux pour les obliger à apprendre le français.

La vie quotidienne de nos participants s'articule autour de deux milieux distincts : « sur le campus » et « hors campus ». Gagnon (2018) rapporte que le sentiment d'être intégré à un milieu

de vie et de travail comporte plusieurs éléments, dont les trois que nous avons repérés dans les témoignages de nos participants et qui sont liés à leur vie sur le campus, soit : le sentiment d'appartenance à un groupe ; l'engagement envers le milieu de travail ; et la confiance que leur inspirent leurs projets d'études. Comme observé précédemment, nos participantes et participants ont le sentiment d'être bien intégrés à leur milieu universitaire, mais leur milieu de vie, leur connaissance incomplète des codes culturels et l'angoisse qu'ils ressentent envers leur future vie professionnelle sont autant d'éléments qui font en sorte qu'ils ne se sentent pas bien intégrés à la société québécoise.

Les dimensions, les facteurs facilitants et contraignants qui influent sur l'intégration et la socialisation linguistique des étudiants internationaux sont manifestes. L'entrée dans la vie professionnelle est un élément primordial pour se sentir intégré à un nouveau pays (Gagnon, 2018). Or, les étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à cette étude s'estiment tous capables de trouver un emploi à la fin de leurs études puisqu'ils sont compétents et hautement qualifiés dans leur domaine professionnel respectif. Mais ainsi que nous l'avons relevé, les différents programmes d'immigration sont un élément déterminant dans le choix d'une province où habiter et travailler une fois leurs études terminées. Cependant, leurs programmes de migration sont considérés comme un élément déterminant pour eux afin de choisir la province à rester après leurs études académiques.

Nous pouvons en conclure que malgré tous les facteurs contraignants dans le processus de l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne (Tableau 5.3), s'ils n'ont pas une grosse inquiétude en ce qui concerne le plan de migration permanent, ils ont une grande possibilité d'intégration dans la société d'accueil. Or, dans la réalité, le plan de migration influence leurs vies et leurs projets à venir. Pour le Canada, le recrutement d'étudiants internationaux comporte plusieurs avantages d'ordre économique, scientifique et migratoire, car ils sont hautement qualifiés et ils pourront facilement entrer dans la vie professionnelle (McHale, 2011).

Il convient à noter que tous les participants de recherche participent ou ont participé aux cours de francisation ou aux cours de français offerts par la FEP. Il nous semble que la participation des cours de français est bel et bien présente dans leurs vies quotidiennes. Ce qu'ils nous ont

rapporté à ce sujet nous a permis d'identifier les points forts de ces deux programmes, de même que les éléments à améliorer.

5.4.1 Cours de francisation, cours de français de la FEP

Tous nos participants ont confirmé le fait qu'ils ont amélioré leur connaissance du français depuis leur arrivée au Canada, et que les cours de langue se sont avérés essentiels à l'amélioration de leur niveau de français. Participer aux cours de francisation ou de la FEP favorise donc l'apprentissage de cette langue, apprentissage qui est considéré comme un facteur facilitant dans le processus d'intégration linguistique des étudiants internationaux.

Nos étudiants internationaux d'origine iranienne ont témoigné du fait que la qualité d'un cours de francisation varie en fonction de l'établissement qui le prodigue, et en fonction de l'enseignant et de ses méthodes pédagogiques qui participent à offrir le cours de francisation. Les étudiants internationaux d'origine iranienne donnent un rôle important à l'enseignant aux cours de francisation. Selon eux, la qualité des cours, ainsi que leurs motivations pour continuer ces cours changent au fil du temps en raison du changement d'enseignant. La satisfaction des immigrants envers les cours de francisation est donc étroitement liée à l'enseignant lui-même, et à ses méthodes (Carrier-Giasson, 2017).

Les étudiantes et étudiants iraniens que nous avons interviewés préfèrent apprendre une langue seconde en étudiant sa grammaire, car le fait de connaître les règles grammaticales leur procure un sentiment de confiance linguistique. Or, au Québec, les cours de francisation sont basés sur une approche communicative (Prévost, 2014), si bien que la prise de parole en français est jugée plus importante que la connaissance de la grammaire. De plus, bien que le gouvernement québécois offre des subventions aux étudiants internationaux pour apprendre le français à temps plein, aucun de nos participants n'a pu suivre ces programmes en raison de contraintes du temps. Cela soulève un doute quant à l'efficacité des cours de francisation à temps complet pour les étudiants internationaux, puisque dans la plupart des cas ils ne peuvent pas en bénéficier.

Les résultats de notre recherche indiquent que les cours de français de la FEP sont plus populaires que les cours de francisation du gouvernement du Québec. Nos étudiants internationaux d'origine iranienne préfèrent en effet suivre un cours de français à l'université, peu importe qu'il soit gratuit ou payant, plutôt que des cours de francisation subventionnés par le gouvernement du

Québec. Les données tirées de nos entrevues nous ont permis d'identifier trois facteurs susceptibles d'influencer ce choix.

Le premier facteur est qu'en tant qu'étudiants, ils sont accoutumés aux établissements et à la pédagogie universitaires, si bien que les cours de français pour nouveaux arrivants dispensés dans les centres de services leur conviennent beaucoup moins. Les contraintes de temps pour suivre les cours de francisation à temps complet et la file d'attente pour l'inscription aux cours à temps partiel constituent pour eux un second facteur contraignant. Avant la réforme, les étudiants internationaux pouvaient soumettre au PEQ le certificat de français langue seconde émis par la FEP comme preuve linguistique. En revanche, les cours de francisation à temps complet ou partiel du gouvernement n'ont pas été approuvés comme preuve linguistique par les autorités québécoises. Il s'agit du troisième facteur qui a orienté nos étudiants iraniens vers les cours de français à l'université. Ils estiment par ailleurs que suivre un cours de français à la FEP favorise leur processus d'intégration linguistique à la société québécoise.

Nos résultats de recherche, les expériences qu'ont vécues nos étudiants internationaux d'origine iranienne dans un contexte montréalais, la persévérance qu'ils ont démontrée en suivant un programme aux cycles supérieurs dans un nouveau pays, leurs témoignages ainsi que leurs récits biographiques nous ont incitée à faire une analyse comparative entre leur mode de vie en Iran et à Montréal. La situation actuelle en Iran semble jouer un rôle important dans leur capacité à faire face aux défis quotidiens que leur impose leur nouveau pays, notamment sur le plan de leur intégration linguistique.

5.4.2 L'Iran : leur pays natal

En Iran, nos participants ont fréquenté les meilleures universités. La majorité d'entre eux (8 sur 10) ont décidé d'émigrer quelques mois à peine après avoir obtenu leur diplôme universitaire. La précarité financière, l'incertitude quotidienne, la situation des femmes, les enjeux politiques et le désir d'améliorer leur qualité de vie figurent parmi les facteurs facilitants qui ont motivé leur décision de quitter leur pays natal pour suivre un programme universitaire à l'étranger, dans une langue autre que leur langue maternelle. Aucun d'eux n'envisage de retourner dans son pays natal ; tous ont décidé de rester au Canada de manière permanente après avoir obtenu leur diplôme. Nos données de recherche démontrent que cette décision est justifiée, et que la situation actuelle en Iran tonifie leur motivation et leur persévérance au sein du processus d'intégration.

L'Iran subit présentement un grand nombre de sanctions qui affectent considérablement son économie, et plus particulièrement les citoyennes et citoyens issus des classes pauvres et moyennes (Coville, 2015). Ces sanctions ont également des effets négatifs sur la recherche, les universités et le système de santé. Partant de la certitude que les participants à notre recherche désirent améliorer leur qualité de vie, nous pouvons en conclure que la situation actuelle en Iran ne leur permet pas d'y retourner. C'est d'ailleurs pour sa qualité de vie qu'ils ont choisi de vivre et d'étudier à Montréal.

5.4.3 Montréal : leur ville d'accueil

Nos résultats de recherche révèlent que la ville de Montréal est la seule ville au Québec que nos étudiants internationaux iraniens ont pu choisir. Lors de nos entrevues, ils ont témoigné du fait qu'on ne leur avait transmis aucune information concernant d'autres universités québécoises, et qu'ils n'ont pu communiquer qu'avec des professeurs d'établissements universitaires montréalais. Ils ont tous confirmé que le bilinguisme propre à la ville de Montréal est un facteur important pour les étudiants internationaux qui communiquent davantage en anglais – déjà en 2006, un recensement de Statistique Canada révélait que 56 % des habitants de l'île de Montréal étaient bilingues – et que la possibilité de faire une demande d'immigration par l'intermédiaire d'un programme québécois leur permettrait de rester à Montréal une fois leurs études achevées.

En dépit des divers facteurs contraignants de l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne dans la société québécoise, il reste que ceux-ci sont bien intégrés au milieu universitaire. Si les facteurs contraignants d'ordre politique ou autres ne les convainquent pas de quitter la province et s'ils peuvent obtenir leur statut de résident permanent via le gouvernement québécois, ils demeureront motivés à y poursuivre leur processus d'intégration linguistique.

5.5 Limites de la recherche

Bien que cette recherche ait mis en lumière certaines facettes de l'intégration et de la socialisation linguistique des étudiants internationaux d'origine iranienne dans le contexte montréalais, elle comporte trois limites se rapportant à la crise sanitaire, aux participants et participantes, et à la méthode qualitative choisie.

5.5.1 Crise sanitaire

Convaincue que les méthodes qualitatives que nous avons choisies étaient les meilleurs outils pour atteindre nos objectifs, nous avons planifié des entrevues dirigées individuelles et avons même prévu de réunir le groupe pour une collecte de données subséquente. La crise sanitaire et les mesures de distanciation nous ont obligée à changer notre façon de faire. Malgré le fait que nous aurions préféré effectuer les entrevues et groupes de discussion en présentiel, nous avons dû nous cantonner à des entrevues individuelles sur Zoom. Et suivant la fermeture des universités en mars 2020, le recrutement de nos participantes et participants s'est également déroulé en virtuel. Si nous avions pu afficher dans les universités, nous aurions définitivement bénéficié d'un plus vaste bassin de candidats que ce qu'ont généré les affichages en ligne. Nous estimons néanmoins que la qualité de nos échantillons n'a pas été préjudiciable à notre recherche.

La crise sanitaire nous a également contrainte à ajuster notre demande au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal. Cette approbation éthique, que nous avons reçue à l'été 2020, certifie l'intégrité, l'anonymat et le bon déroulement de notre recherche.

5.5.2 Les participants et participantes

Les questions posées à nos dix participants et participantes nous ont permis de brosser, au vu des expériences qu'ils ont vécues, un tableau très juste de leur intégration et socialisation linguistique au sein de la société québécoise. Nous aurions cependant pu récolter davantage de données si nous avions recruté des étudiants internationaux d'origine iranienne qui ne bénéficient pas de bourses universitaires ou qui ne fréquentent pas les universités francophones. De tous nos participants, Mona était la seule inscrite dans un établissement anglophone (Concordia).

5.5.3 Méthode qualitative choisie

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la crise sanitaire nous a contrainte à faire des entrevues virtuelles individuelles, alors que nous avons envisagé un groupe de discussion comme deuxième instrument de collecte de données. Bien que les contraintes de temps de nos participantes et participants ne nous aient pas permis d'organiser un groupe de discussion virtuel, nous avons tout de même pu recueillir des informations fondamentales à l'atteinte de nos deux objectifs de recherche.

5.6 Pistes de recherche à explorer

À la lumière de nos résultats et des limites exposés précédemment, nous proposerons ici quatre pistes de recherche susceptibles d'informer les futures études portant sur l'intégration linguistique des immigrants et étudiants internationaux au Québec. Nos suggestions concernent : 1- la réforme du PEQ et son impact sur les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise ; 2- l'intégration sociale des étudiants internationaux au Québec une fois leurs études achevées ; 3- l'identification des facteurs qui incitent les étudiants internationaux à quitter le Québec ; 4- le rôle des cours de francisation dans l'apprentissage du français chez les étudiants internationaux.

5.6.1 La réforme du PEQ et son impact sur les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise

Appliquée à partir du 22 juillet 2020, la réforme du PEQ profondément modifié les règles de ce programme. À notre connaissance, son impact sur les étudiants internationaux du Québec a été très peu étudié. Or, tous les participants à cette recherche ont confirmé le fait que cette réforme a grandement influencé tous les aspects de leur vie, ainsi que leurs décisions. La présente étude ayant déjà identifié la réforme du PEQ comme un facteur contraignant d'ordre politique dans l'intégration linguistique des étudiants internationaux du Québec, nous suggérons fortement cette problématique comme sujet de recherche afin de mieux documenter les impacts de ce grand changement sur les étudiants internationaux.

5.6.2 L'intégration sociale des étudiants internationaux au Québec une fois leurs études achevées

Si bon nombre de recherches se sont penchées sur l'intégration linguistique des étudiants internationaux du Québec, les études qui analysent leur intégration sociale une fois leurs études terminées sont beaucoup plus rares. Considérant que cette communauté hautement qualifiée et scolarisée a la capacité de dynamiser et d'innover au sein de l'économie québécoise, nous recommandons que des recherches soient effectuées pour identifier les facteurs qui facilitent ou font obstacle à leur processus d'intégration sociale au Québec à la fin de leurs études.

5.6.3 L'identification des facteurs qui incitent les étudiants internationaux à quitter le Québec

Plusieurs des participants et participantes à cette recherche ont décidé de quitter le Québec à la fin de leurs études universitaires, notamment parce que les règles et programmes d'immigration provinciaux ne leur conviennent pas. Les facteurs facilitants et contraignants de leur intégration linguistique et sociale au Québec ayant déjà été identifiés, il serait intéressant de mener des recherches qui détermineront les facteurs qui influent sur leur décision de quitter cette province une fois leurs études terminées.

5.6.4 Le rôle des cours de francisation dans l'apprentissage du français chez les étudiants internationaux

Nos résultats de recherche ont démontré que les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs préfèrent suivre des cours de français à temps partiel, ou plus précisément, que des contraintes du temps les empêchent de bénéficier des cours de francisation à temps plein du gouvernement du Québec, ce qui remet en doute la pertinence et l'efficacité d'une telle approche. Il serait donc intéressant que des chercheurs se penchent sur le rôle que jouent les cours de francisation à temps plein dans le processus d'intégration linguistique des étudiants internationaux fréquentant une université québécoise.

5.7 Conclusion

Les dix étudiantes et étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à cette recherche nous ont permis d'identifier les six principaux facteurs qui influencent leur intégration linguistique dans un contexte universitaire montréalais. Nous basant sur leurs témoignages et sur les expériences qu'ils ont vécues en lien avec leur intégration linguistique, aux trois facteurs déjà identifiés dans la littérature (l'âge de l'individu au moment de son immigration, la connaissance du français, les attributs culturels/aspect motivationnel) nous avons pu ajouter trois nouveaux facteurs : 1- le statut d'immigration ; 2- les contraintes du temps ; 3- les facteurs d'ordre politique et structurel. Nous avons également spécifié les limites de notre recherche telles qu'associées à la crise sanitaire, aux profils des participants, ainsi qu'au type d'entrevue choisi. Des pistes de réflexion ont finalement été proposées pour orienter les recherches futures.

Conclusion

Cette recherche portait sur l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise. Axée sur une problématique visant à mieux saisir et approfondir les diverses dimensions d'une telle intégration, elle a identifié les facteurs facilitants et contraignants de ce processus, selon un cadre conceptuel incluant la socialisation langagière et l'intégration linguistique. La littérature scientifique existante nous a permis de souligner trois premiers facteurs d'influence dans l'intégration linguistique des apprenants adultes issus de l'immigration, et de déterminer comment les étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont participé à cette recherche négocient ces dimensions à partir des expériences qu'ils ont vécues sur le plan de leur socialisation et intégration linguistique au sein d'une société francophone. Nous avons élaboré deux objectifs spécifiques de recherche : OS1 visait à analyser la socialisation linguistique de nos apprenants iraniens, tandis que OS2 ciblait leur intégration linguistique.

Nous avons choisi pour notre recherche une approche exploratoire axée sur une posture interprétative comprenant des entrevues semi-dirigées (méthode qualitative). À la suite de l'obtention de notre certificat d'éthique, nous avons recruté dix étudiantes et étudiants internationaux d'origine iranienne inscrits aux cycles supérieurs dans une université montréalaise.

Nos résultats de recherche insistent sur les facteurs d'influence déjà identifiés dans la littérature (Piché et Bélanger, 1995) quant à l'intégration linguistique des apprenants adultes issus de l'immigration : 1- l'âge de l'individu au moment de son immigration ; 2- la connaissance du français ; 3- les attributs culturels/aspect motivationnel. Les témoignages de nos participants montrent l'importance de ces trois facteurs dans leur processus d'intégration linguistique au sein de la société francophone québécoise.

Nos résultats nous ont permis d'ajouter à ceux-ci trois nouveaux facteurs : 4- le statut d'immigration ; 5- les contraintes du temps liées aux études supérieures ; 6- les facteurs d'ordre politique (la réforme du PEQ) et d'ordre structurel (la discrimination linguistique).

Le statut d'immigration doit être considéré plus que tout autre comme un facteur majeur puisqu'il influençait considérablement le niveau de motivation de nos participants à apprendre le français. Viennent ensuite les facteurs d'ordre politique : les politiques d'immigration du Québec, et plus spécifiquement la réforme du PEQ, exerçaient une grande influence sur les projets d'avenir que nourrissaient nos étudiants internationaux. Les changements apportés au PEQ les ont tous beaucoup affectés, et leurs témoignages ont confirmé le fait qu'il s'agissait pour eux d'un facteur contraignant majeur.

Les principales limites de cette recherche étaient les suivantes : 1- la crise sanitaire ; 2- les profils des participants ; 3- le type d'entrevue choisi dans le cadre d'une recherche exploratoire portant sur une thématique peu étudiée. À la fin du chapitre 5, nous avons proposé quatre pistes de recherche à explorer pour l'avenir : 1- la réforme du PEQ et son impact sur les étudiants internationaux inscrits aux cycles supérieurs dans une université québécoise ; 2- l'intégration sociale des étudiants internationaux au Québec une fois leurs études terminées ; 3- l'identification des facteurs qui incitent les étudiants internationaux à quitter le Québec ; 4- le rôle des cours de francisation à temps plein dans l'apprentissage du français chez les étudiants internationaux.

Bien que divers facteurs contraignants constituent un obstacle à l'intégration linguistique et sociale des étudiants internationaux d'origine iranienne qui ont fait l'objet de notre étude, il convient de préciser que ceux-ci sont bien intégrés à leur milieu universitaire. Il a été déterminé que si des facteurs contraignants d'ordre politique ou autre ne les amènent pas à quitter la province et qu'ils peuvent obtenir le statut de résident permanent au Québec, ils seront alors motivés à y poursuivre leur processus d'intégration. Concluons en disant qu'il serait important de protéger les nouveaux arrivants contre les effets d'une certaine discrimination linguistique en sensibilisant la population québécoise à leur réalité, ainsi qu'à leur façon de parler et prononcer le français. Une telle initiative contribuerait énormément à faciliter l'intégration linguistique et sociale des nouveaux arrivants dans la société québécoise.

Références bibliographiques

- Abdoltajedini, K. (2014). *L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère* [dissertation doctorale, Université d'Aix-Marseille]. Theses.fr <https://www.theses.fr/2014AIXM3004>
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29(2), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. *Anales de Filologia Francesa*, 26, 279-293. <https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441>
- Amireault, V. (2015). L'alphabétisation des immigrants adultes faiblement scolarisés au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 28-33. <https://doi.org/10.4000/ries.4476>
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire* (Langues et sociétés n°45). Office québécois de la langue française. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français* [McGill University]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/tx31qp03q>
- Archibald, J. (2006, juillet-août). La maîtrise de la langue professionnelle. *Français dans le monde*, 346, 29-31.
- Ataepour, N. (2016). *La perception d'apprenants immigrants iraniens adultes de leurs cours de français langue seconde à Montréal, de leur investissement social et de leur intégration linguistique* [UQÀM]. <https://archipel.uqam.ca/11195/>
- Attarsharghi, N. (2011). *Analyse syntaxique comparée du persan et du français : vers un modèle de traduction non ambiguë et une langue contrôlée* [thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. Archives-ouvertes.fr (HAL) : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01011496/document>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 4, 407-425.

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-145.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. et Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bahrami, N. (2011). La langue française en Iran. *Knowledge Improvement*, 3(automne 2011), 27-32
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-196.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63, 68-86.
- Bartosova, L. (2016). *Facteurs susceptibles d'influencer l'implantation de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/15901>
- Becker, H. S. (2002). Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ? Dans É. Robinet (dir.), *Des pratiques artistiques des jeunes* (vol. 29, p. 137-139). https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2002_num_29_1_2029_t15_0137_0000_2
- Bélanger, P. R. (1995). L'intégration des immigrants au Québec: des variations de définition dans un échange oral. Dans J.-F. Côté (dir.), *Individualisme ou individualité* (p. 177). Les Éditions du Septentrion.
- Bélanger, É. et Perrella, A. (2008). Facteurs d'appui à la souveraineté du Québec chez les jeunes : une comparaison entre francophones, anglophones et allophones. *Politique et sociétés*, 27(3), 13-40. <https://doi.org/10.7202/029846ar>
- Belkhodja, C. et Esses, V. (2013, Decembre 2013). *Improving the assessment of international students' contribution to Canadian society*. <http://quebec.p2pcanada.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/02/International-Students-Contribution-to-Canadian-Society.pdf>
- Benjamin, C. (2001). *La participation des immigrants et de leurs descendants à la société québécoise*. Institut de la statistique du Québec, Portrait social du Québec. Données et analyse, édition, 575-611.

- Bergeron, C. (2019). L'importance de préserver la diversité des accents pour contrer l'insécurité linguistique en Ontario français. *Alternative Francophone*, 2(4), 92-107. <https://doi.org/10.29173/af29376>
- Beurry, H. et Madanchi, SH. (2012). Expansion du français en Perse grâce à la modernisation du système éducatif à l'époque qâdjâre. *La revue de Téhéran*, 79, 5-1. <http://www.teheran.ir/spip.php?article1593#gsc.tab=0>
- Bouheyri, S. (2012). Dar Al-Fonoun. *La culture et l'humanisme*. Repéré sur <http://anthropology.ir/article/20352.html>
- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3, 283-302.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 79-98. <https://doi.org/10.4000/aile.1153>
- Bouchard, G. (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.
- Boudarbat, B. et Boulet, M. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail* (p. 49). Cirano.
- Boudarbat, B., Boulet, M. et Zhu, N. (2010). Participation au marché du travail et revenus d'emploi des immigrants au Québec par rapport au reste du Canada. *Nos diverses cités—Immigration et diversité : au carrefour des cultures et au cœur du développement économique*, 7, 58-64.
- Boudarbat, B., et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Boudarbat, B. et Ebrahimi, P. (2016). L'intégration économique des jeunes issus de l'immigration au Québec et au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 45(2), 121-144.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bruyère, M. et Lizé, L. (2010). Emploi et sécurité des trajectoires professionnelles: la nature de l'emploi détermine la sécurité des parcours professionnels. *Economie et Statistique/Economics and Statistics*, (431-432), 95-113. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00541065/>
- Bourgeois, E., Galand, B et Picard, P. (2006). *Se motiver à apprendre*. Presses universitaires de France.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

Bureau de Coopération interuniversitaire (2020). Programme québécois d'échanges étudiants. <https://echanges-etudiants.bci-qc.ca/en/>

Bureau du registre (2020). Polytechnique Montréal. *Exigences linguistiques*. <https://www.polymtl.ca/admission/etudes-superieures/conditions-dadmission/5-exigences-linguistiques/51-exigences-linguistiques-pour-le-doctorat-et-la-maitrise-recherche>

Caldwell, G. (1983). *Les études ethniques au Québec: bilan et perspectives* (No. 8). Institut québécois de recherche sur la culture.

Calinon, A. S. (2013). L'« intégration linguistique » en question. *Langage et société*, 2, 27-40.

Calinon, A. S. (2010). Objectifs culturels dans les cours de français perception et réception des apprenants immigrants au Québec. *Regards critiques sur la notion d'« Interculturalité »*, 129.

Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue: le cas des immigrants à Montréal* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/9122>

Capron, I. P. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1), <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>

Carré, P. et Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Editions L'Harmattan.

Carré, P. (2006). *Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?* Éditions L'Harmattan, Savoirs.

Carrier-Giasson, N. (2017). *Les services d'enseignement du français langue seconde et leur contribution à l'intégration de personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay* (dissertation doctorale, Université du Québec à Chicoutimi).

Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (dir.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Multilingual Matters.

Chatel-DeRepentigny, J., Montmarquette, C., et Vaillancourt, F. (2011). Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques (No. 2011s-71). CIRANO.

Chicha, M. T. (2012). Discrimination systémique et intersectionnalité: la déqualification des immigrantes à Montréal. *Canadian journal of women and the law*, 24(1), 82-113.

- Choi, Y., E. Crossman et Hou, F. (2021a). International students as a source of labour supply: Transition to permanent residence. Economic and Social Reports. Statistics Canada Catalogue no. 36-28-0001.
- Choi, Y., E. Crossman et Hou, F. (2021b). International students as a source of labour supply: Retention in province of study. Economic and Social Reports. Statistics Canada Catalogue no. 36-28-0001.
- Chung, J.H. et S.-S. Yim (1993). Initiation à la société québécoise pour un immigrant, Montréal, Communauté coréenne du Grand Montréal.
- Corak, M. R. (2011). L'âge au moment de l'immigration et les résultats scolaires des enfants. Statistique Canada, Division de l'analyse sociale.
- Cossette, A. N. (2012). L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants : Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 247-261.
- Coville, T. (2015). Les sanctions contre l'Iran, le choix d'une punition collective contre la société iranienne ? *Revue internationale et stratégique*, 1, 149-158.
- CRÉPUQ. (2009). *Inscriptions dans les universités québécoises à l'automne 2009*. Montréal. CRÉPUQ.
- Cuko, K. et Amireault, V. (2020). « Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec. *Journal of international Mobility*, 8, 167-181. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0167>
- Dadashzadeh, A. (2003). *L'intégration des Iraniens de première génération : analyse comparée Montréal-Toronto*. [UQÀM]. <https://archipel.uqam.ca/1191/1/M7726.pdf>
- Darnon, B. et Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin Universitaire.
- Deschamps, G. (1987). Adaptation économique des réfugiés indochinois de la seconde vague (1979-1980): L'exemple du Québec. B. Kwok et L.-J. Dorais, Adaptation linguistique et culturelle: L'expérience des réfugiés d'Asie du sud-est au Québec. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 57-88.
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 163, 33-46. <https://doi.org/10.3917/migra.163.0033>

Dornyei, Z., et Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Du Québec (1977). Loi 101, *Charte de la langue française*.

Dubois, M., Kamber, A. et Dekens, C. S. (2014). Tenir compte des langues premières dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Mélanges CRAPEL*, 35, 2014.

Duff, P. et Hornberger, N. (2008). Language socialization Dans *Encyclopedia of language and education* (vol. 8, p. 243-255).
https://www.academia.edu/download/35928719/Duff_Hornberger_introduction_and_ToC.pdf

Duranti, A., Ochs, E. et Schieffelin, B. B. (dir.). (2011). *The handbook of language socialization* (Vol. 72). John Wiley & Sons.

Eid, P. (2012). Les inégalités «ethnoraciales» dans l'accès à l'emploi à Montréal: le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415-450.

Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol. 31). Oxford University press.

Esmail Jamaat, N. (2012). *Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit* [Université Aix-Marseille].
<https://www.theses.fr/2012AIXM3108>

Estes, R. (1973). Determinants of differential stress levels among university students. *Journal of the American College Health Association*.

Faculté de l'éducation permanente (2020). Certificat en français langue seconde : Culture, études et travail. https://fep.umontreal.ca/programmes/certificats/francais-langue-seconde/?gclid=Cj0KCQjwhY-aBhCUARIsALNIC05L2uRjNkKQwuOGX_w1IvR0H_DLTIDiSfYqByR6Dkd13xjQYY_YazQwaAiukeALw_wcB

Farkamekh, L. (2006). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones* [Université Michel de Montaigne-Bordeaux III].
<https://www.theses.fr/2006BOR30049>

Fédération étudiante universitaire du Québec (2012). *L'importance des étudiants internationaux au Québec*. Mémoire présenté dans le cadre des consultations sur la stratégie d'immigration 2012-2015 du Québec. <http://studentunion.ca/docs/qc/FEUQ/2012/FEUQ%20-%20Limportance%20des%20etudiants%20internationaux%20au%20Quebec.pdf>

Fisiak, J. (dir.). (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford, England: Pergamon press.

- Fleury, C., Belanger, D. et Lechaume, A. (2020). Réformes de l'immigration au Québec en 2019 et 2020 : La logique politique à l'épreuve de l'analyse statistique. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 57(3), 453-472.
- Frenette, M., Choi, Y. et Doreleyers, A. (2020, June 15, 2020). *International student enrolment in postsecondary education programs prior to COVID-19* (publication n° 11-626-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2020003-eng.htm>
- Frenette, M., Choi, Y. et Doreleyers, A. (2020). Which postsecondary programs had high levels of international student enrolment prior to COVID-19? <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/catalogue/45280001202000100032>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Forlot, G. et Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 77-92.
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, 6(1), 119-133. <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2018-1-page-119.htm?ref=doi>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Giacobbe, J. (1992). A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 8(3), 232-250. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1007.4401&rep=rep1&type=pdf>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Guay, C.-A. (2021). *Les imaginaires migratoires et l'intégration socioprofessionnelle : le cas des immigrants économiques de Québec* [Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/71440>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.

- Harrison, G. L. et Krol, L. (2007). Relationship between L1 and L2 word-level reading and phonological processing in adults learning English as a second language. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 379-393.
- Horgues, C. et Scheuer, S. (2014). "I understood you, but there was this pronunciation thing..." : L2 pronunciation feedback in English/French tandem interactions. *Research in Language*, 12(2), 145-161.
- Hyder, N. F. (2006). *Stress Among Clinical Psychology Doctoral Students*, Author House.
- Ilani, R. (2016). Carrefour de l'apprentissage des langues : le persan, l'anglais et le français. *Voix Plurielles*, 13(1), 31-42.
- Institut de la statistique du Québec (2019). Le bilan démographique du Québec. Édition 2019, Québec, L'Institut, https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01614FR_Bilandemo2019F00.pdf
- Jaensch, C. (2009). L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. Third language acquisition and universal grammar, 115-143.
- Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*. desLibris.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Kazemian, B. et Hashemi, S. (2014). A Contrastive Linguistic Analysis of Inflectional Bound Morphemes of English, Azerbaijani and Persian Languages: A Comparative Study. *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 593-614.
- Keshavarz, M. H. (2012). *Contrastive analysis & error analysis*. Rahnama Press.
- Krzeszowski, T. P. (2011). *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics* (Vol. 51). Walter de Gruyter.
- Labelle, M. (2007, 31 août 2007). Les dimensions d'intégration des immigrants, des minorités ethnoculturelles et des groupes racisés au Québec. Dans. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPARDC), Montréal. <https://policycommons.net/artifacts/1232374/les-dimensions-dintegration-des-immigrants-des-minorites-ethnoculturelles-et-des-groupes-racises-au-quebec/1785446/>
- Lamarre, P., Lamarre, S et Lefranc, M. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique : suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.

- Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F. et Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre. *Mélanges CRAPEL*, 35, 99-114.
- Laurin, C. (1977). La politique québécoise de la langue française : présentée à l'Assemblée nationale et au peuple du Québec. Conseil exécutif.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Leconte, F. (2019). Contacts français/langues africaines dans la métropole rouennaise. *Linguistique variationnelle*, 203-222. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02347544/file/Leconte_GTRC_MFE-preprint.pdf
- Long, H. B. (1989). *Self-Directed Learning: Emerging Theory & Practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman, OK.
- Longpré, T. (2015). Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 62-72.
- Magnan, M. O., de Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 128-155. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5023>
- Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal: Comprendre leur persévérance aux études* [Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/13050>
- Mallinckrodt, B., & Leong, F. T. (1992). International graduate students, stress, and social support. *Journal of College Student Development*.
- McHale, J. (2011). Structural incentives to attract foreign students to Canada's postsecondary educational system: a comparative analysis. In *International students and global mobility in higher education* (pp. 167-191). Palgrave Macmillan, New York.
- Millon, T., Millon, C. et Antoni, M. (1986). Sources of emotional and mental disorders among psychologists: A career development perspective. Dans *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology*. (p. 119-134). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10056-006>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2005). Statistiques de l'éducation; Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire; Édition 2005. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2006. Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2006-2007. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2006b. Liste des pays et des organisations internationales à qui le gouvernement du Québec accorde des exemptions du montant forfaitaire. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/droits_scolarite-F_pays-organisations.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2007. Calculs définitifs des subventions de fonctionnement des universités pour l'année universitaire 2006-2007, Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ftp/Cal-def-0607.pdf>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2007b. Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2006-2007. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2008. Statistiques détaillées sur l'éducation, Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/univ_eff.htm
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2008b. Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2007-2008. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2009. Indicateurs de l'éducation – Édition 2009, Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2009b. Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2008-2009. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. 2010. Étudiantes et étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois au trimestre d'automne. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2013). *Statistiques de l'éducation Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (2011^e éd.). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=121764
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur (2020). Direction Générale des Statistiques, de la Recherche et de la Géomatique. *Rapport annuel 2019-2020*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2019-2020.pdf?1601641109

- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011b). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_compences.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (2020). Mesures transitoires du Programme de l'expérience québécoise (PEQ). <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/peq/mesures-transitoires.html>
- Monnier, D. (1993). *Les choix linguistiques des travailleurs immigrants et allophones : rapport d'une enquête réalisée en 1991*. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 209-223.
- Nobile, L. (2009). L'apport de la théorie iconique du signe à la naissance de la linguistique comparée. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philologia*, 54(3), 165-178.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11- L'analyse thématique. Collection U, 231-314.
- Paribakht, T. S. et Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 195-224.
- Perrot, J. (2010). La linguistique historique et comparative. Dans J. Perrot (dir.), *La linguistique* (p. 59-91). Presses Universitaires de France.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Piché, V. et Bélanger, L. (1995). Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants (No. 5). Gouvernement du Québec, Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles (MAIICC), Collection « Notes et documents ».
- Pilote, A. (2004). Des repères culturels ? Oui, mais encore.... *Québec français*, 135, 24-25.
- Prévost, C. (2014). Les Services de francisation au Cégep de Sainte-Foy et les réfugiés peu scolarisés: le cas des Bhoutanais et des Népalais dans la ville de Québec. *Connaitre Comprendre Accompagner Créer du lien. Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 84-94

- Proulx-Chénard, S. (2020). *Réformes et discours sur l'immigration temporaire: De nouvelles politiques au Québec?* [Concordia University]. https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/986746/1/Proulx%20Ch%C3%A9nard_MA_S2020.pdf
- Renaud, J. (2001). *Ils sont maintenant d'ici! : Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Publications du Québec. <https://www.academia.edu/download/16341028/009421ar.pdf>
- Roberts, C. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. *Langages*, (134), 101-115. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2195
- Robert, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Études de linguistique appliquée*, 4, 499-511. <https://doi.org/10.3917/ela.136.0499>
- Rocha-Singh, I. A. (1994). Perceived stress among graduate students: Development and validation of the graduate stress inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 714-727.
- Rochette, J. (2012). Le stress et l'épuisement chez les étudiants au doctorat en psychologie [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/4470/>
- Rousseau, J. (1994). La comparaison des langues : modèles et directions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1, 97-106.
- Sabourin, L., Stowe, L. A. et De Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29.
- Sajavaara, K. (1977). Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach. *Contrastive Papers: Jyvaskyla Contrastive Studies*, 4. Reports from the Department of English, No. 4.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2019-v38-n1-rechqual04566/1059646ar.pdf>
- Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual review of anthropology*, 15(1), 163-191.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Shafiefar, S. (2018). *Language profile of Iranian immigrants in Montréal compared to Toronto* [Université Laval]. <https://dam-oclc.bac->

lac.gc.ca/download?is_thesis=1&oclc_number=1132147804&id=653ab9d8-f49d-4ac7-9396-5d5c85e23ead&fileName=34665.pdf

- Soltanian, A. (2012). L'histoire de la langue française en Iran : l'influence du système éducatif. *La science historique*, 4, printemps/été 2012, 111-130.
- Statistique du Canada (2016). 2016 Census of Population : Language . Édition 2016. Statistique du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/98-501/98-501-x2016005-eng.pdf>
- Statistiques Canada (2010), Recensement en bref : Portrait des minorités de langue officielle au Canada : Les anglophones du Québec. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/analytical_paper-f/2010/89-642-x2010002-fra.pdf
- Sterponi, L. et Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière. *Langage et société*, 1(139), 67-82. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-67.htm>
- Thériault, M. A. (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes. *Formation & Profession*, 24, 32.
- Thériault, M. A. (2019). Ethnographie en sciences de l'éducation : filiation et voix des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes en passage vers le collégial. Dans M. Thériault et M. Doucet (dir.), *L'Adulte en formation ... pour devenir soi : Espaces et passages*. Presses de l'Université du Québec.
- Thériault, M. et Doucet, M. (2019). *L'adulte en formation... pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 147-165. <https://journals.openedition.org/apliut/5055>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.
- Vaillancourt, C., Lacaze-Masmonteil, T., Leis, A., Lauriol, E., Normandeau, J., Moreau, D. et Bouchard, L. (2013). Perception du contexte linguistique et culturel minoritaire sur le vécu de la grossesse. *Canadian Journal of Public Health*, 104(6), S65-S70.
- Veltman, C. et Panneton, C. (1989). L'intégration linguistique des immigrants allophones de la région métropolitaine de Montréal. Dans *Actes du séminaire scientifique sur les tendances migratoires actuelles et l'insertion des migrants dans les pays de la francophonie: Bilan et*

perspectives (p.319-334). Ministère des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. Les Publications du Québec.

Venne, J., Piche, D., Deshaies, E., Dubé, C., Lord, D., Bélanger-Bonneau, H. et Breton, J. (1995). La sécurité des piétons. Dans *Le carrefour des compétences. Recueil des communications, congrès du 30^e anniversaire de l'AQTR, du 5 au 7 avril 1995, Palais des congrès, Hull, Québec, tome 1* Association Québécoise du Transport et des Routes (AQTR).

Vérificateur général du Québec. (2009) *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2007-2008.*, article. <https://lab.vgq.qc.ca/>

Vincent, N. L. (2004). *L'Intégration Linguistique au Québec*.
<https://eweb.uqac.ca/bibliotheque/archives/18075994.pdf>

Zietsma, D. (2007, 10 septembre). *Les immigrants sur le marché canadien du travail en 2006 : premiers résultats de l'Enquête sur la population active du Canada* (publication no 71-606-X2007001). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/71-606-X2007001>

Annexe 1 - Questionnaire – Socialisation linguistique (inspiré d'Amireault, 2007)

1	Pour quelles raisons avez-vous choisi d'étudier dans une université du Québec ?
2	Avez-vous suivi des cours de français en Iran ? si oui, pendant combien de temps ?
3	Depuis combien de temps suivez-vous des cours de français au Québec ?
4	Quelles raisons vous ont incité à suivre des cours de français au Québec ? À en suivre avant d'arriver ici ?
5	Quelle importance accordez-vous à l'apprentissage du français au Québec ?
6	Selon vous, qu'est-ce qu'un francophone ? Vous considérez-vous comme un francophone ?
7	Que signifie pour vous la langue française ?
8	Selon vous, quel est le rôle du français dans la socialisation des immigrants au Québec ?
9	Votre connaissance de l'anglais influence-t-elle votre processus d'apprentissage du français ?
10	Votre langue maternelle influence-t-elle votre processus d'apprentissage du français ?
11	Utilisez-vous les stratégies d'apprentissage de l'anglais pour apprendre la langue française ?
12	Quelles langues parlez-vous dans votre vie sociale ?
13	Quand vous parlez en français, avez-vous un sentiment de confiance linguistique ?
14	Quand vous parlez en anglais, avez-vous un sentiment de confiance linguistique ?
15	Quelle est votre principale motivation à apprendre le français ?

Annexe 2 - Questionnaire – Intégration linguistique (inspiré d'Amireault, 2007)

1	Comment définissez-vous l'intégration sociale au sein d'une société d'accueil ?
2	Quelles sont selon vous les caractéristiques principales d'une intégration réussie ?
3	Comment votre intégration se déroule-t-elle depuis votre arrivée ?
4	Selon vous, l'apprentissage du français est-il nécessaire pour rester au Québec ?
5	De quel niveau de français avez-vous besoin pour bien vous intégrer à la société québécoise ?
6	Qu'est-ce qui limite votre intégration à la société québécoise ?
7	Quels sont vos objectifs principaux dans votre apprentissage du français ?
8	Quelles sont vos attentes envers le gouvernement québécois ?
9	La présence de l'anglais dans votre quotidien a-t-elle un impact sur votre apprentissage du français ?
10	Songez-vous à vous établir dans une autre province canadienne ? Si oui, quel est le rôle du français dans cette décision ?
11	Pensez-vous pouvoir trouver un bon emploi au Québec dans votre domaine avec votre niveau de français actuel ?
12	Les cours de français que vous suivez sont-ils utiles à votre processus d'apprentissage ?a