HAL
open science

# L'éthique et l'éthos dans le développement des programmes à destination des nouveaux arrivants : une réflexion sur l'identité, l'intégration et la langue additionnelle

Nicole France Divoux Ringuette

**To cite this version:**

Nicole France Divoux Ringuette. L'éthique et l'éthos dans le développement des programmes à destination des nouveaux arrivants : une réflexion sur l'identité, l'intégration et la langue additionnelle. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA002 . tel-02147366

**HAL Id: tel-02147366**

**https://theses.hal.science/tel-02147366**

Submitted on 4 Jun 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE N°268

Langage et langues : description, théorisation, transmission

Didactique des langues et cultures (EA2288-DILTEC)

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 en
Didactique des langues et des cultures

**Nicole France DIVOUX RINGUETTE**

# L'éthique et l'éthos dans le développement des programmes à destination des nouveaux arrivants : une réflexion sur l'identité, l'intégration et la langue additionnelle

Thèse dirigée par
Jean-Paul Narcy-Combes

Soutenue le 9 janvier 2018

**Jury :**

**Claire CHAPLIER**, maître de conférence (HDR) à l'Université de Toulouse 3 – Paul Sabatier
**Jean-Paul NARCY-COMBES**, professeur émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris-3.
**Valérie SPAETH**, professeure à l'Université la Sorbonne Nouvelle – Paris 3
**Héliane VENTURA**, professeure à l'Université de Toulouse – Jean Jaurès

**RÉSUMÉ**

## L'éthique et l'éthos dans le développement des programmes à destination des nouveaux arrivants : une réflexion sur l'identité, l'intégration et la langue additionnelle

Le climat politique actuel vis-à-vis des populations immigrantes pose des questions sur l'immigration sécurisée, inclusive et équitable. Malgré le discours actuel et la politique déjà en place, des pays d'accueil comme le Canada et la France, ayant des approches distinctes, partagent des problèmes similaires, notamment l'apprentissage de la langue cible, l'intégration, le positionnement et l'identité. Dans le but de mieux comprendre ces problématiques, cette étude qualitative comparative interroge directement les acteurs importants dans les domaines de l'enseignement (les professeurs) et l'apprentissage de la langue et de la culture cible (les immigrants). L'analyse thématique des résultats d'un sondage en ligne et des entretiens à question semi dirigées suggère que les programmes déjà en place sont limités dans leur portée en matière d'intégration des nouveaux arrivants. Ainsi, les résultats proposent que, quel que soit le niveau de compétence dans la langue cible, un élément essentiel à l'intégration correspond a minima à un réseau social des nationaux du pays d'accueil.

***Mots clés : identité, intégration, didactique du français/anglais langue additionnelle, positionnement, nouveaux arrivants, Canada et France.***

## ABSTRACT

**Ethics and ethos in the development of SLA language learning programs for newcomers: a reflection on identity, integration, and language learning.**

The state of the current political climate, which is prioritizing safe migration policies that benefit both the host country and the newcomer, is a topic of both debate and discussion. Despite having distinct policies towards immigration, Canada and France share similar problems relating to language learning, integration, positioning, and identity. In this qualitative phenomenological study, we compare the points of view of important actors involved in this discourse, teachers and administrators, and newcomers themselves. Combining the results of an online survey with one-on-one open questioned interviews designed for both participant groups, we have observed the following: The programs developed for newcomers have limited foundations and influence relating to the successful integration. Regardless of language level, a key component to belonging, integration, confidence in the target language, and having a voice is *reciprocity*. Having a native speaker social network that accepts the newcomer and is "willing to catch them" appears to be paramount.



***Keywords: integration, positioning, identity, newcomers, didactics of French and English as a foreign language, Canada and France.***

*« ... on the one hand, the need to identify, explain, classify and categorize people and events according to modern objective criteria and, on the other hand, the desire to take into account the post-modern subjectivities and historicities [sic] of living speakers and writers who occupy changing subject positions in a decentered [sic], globalized world. Both needs are reflected in language, which makes the task of the language teacher both more complex and more relevant than ever ».*

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. Iranian *Journal of Language Teaching Research, 1* (1). pp. 71-72.

*« Mais l'effet de connaissance qu'exerce le fait de l'objectivation dans le discours ne dépend pas seulement de la reconnaissance accordée à celui qui le tient ; il dépend aussi du degré auquel le discours qui annonce au groupe son identité est fondé dans l'objectivité du groupe auquel il s'adresse, c'est-à-dire dans la reconnaissance et la croyance que lui accordent les membres de ce groupe autant que dans les propriétés économiques ou culturelles qu'ils ont en commun, puisque c'est en fonction seulement d'un principe déterminé de pertinence que peut apparaitre la relation entre ces propriétés ».*

Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région]. Dans *Acte de la recherche en sciences sociales, 35.* p. 66.

## Acknowledgements

I am humbled by this experience. It has been without a doubt a reflective, tumultuous, and worthwhile process, which was by no means created, erected or redacted alone. This task from its inception to its completion has been a team effort. As such, I find myself, an individual who is normally quite verbose, silenced by gratitude.

I set out on this project inspired by the determination and resilience of the students who stood before me in my classes. Immigrants, refugees; veritable warriors living in the paradox of being grateful for having the opportunity of being welcomed into Canada and reconstructing their lives piece by piece. Had I not been privileged by the presence of these students, I would never have been inspired to ask the first question: How can I do better? For this, I thank all my former students. Your influence on my life and my perspective has brought me infinite value and wisdom.

On embarking on this first question, I must acknowledge the encouragement I received from those in whose inner circle I am an active participant. Their voice overcame any inkling, echo or mountain of doubt that I had before, during, and in the final moments of this journey where my negative inner voice emerged in full force. To all of my cheerleaders in Canada and in France, I humbly thank you.

The subsequent questions surfaced through the voices of the people who willingly participated in the pilot stages of this study. You endured disorganization, you volunteered your valuable time, and you provided priceless feedback. Without you, I would have taken a different path,

then the path less travelled. Thank you for steering me away from the norm enough to be able to see truthfully and authentically.

Without the participation of people willing to invest their time, their experiences and their emotions, this study would not have taken place on any level. On that note, I hope that I was faithfully able to let this study (your words, your experiences, your emotions) speak for themselves. Caroline, Tina, Linda, Ali, Lisa, and Iris you are teaching machines, I thank you for your time, conversation and enlightenment. Amanda, Andrea, Anika, Malika, Latania, Natalia, Nadia, Cho, Kwan, Kai, Sing, Fatima, Veronica and Jose, you leave me in awe. You made me laugh, you made me reflect, you inspired my commitment to staying true to your voice. Thank you.

In this final note, I thank those, who bring me to tears, inspired by their commitment to me in this journey. I never once heard that I could not do it, no matter how little faith I had in myself (hiding behind dialectal barriers between Albertan French and French from France, dyslexia, dysgraphia, or fear). You never once let me say, “I give up.” I admit full heartedly that none of these following pages were written with you in mind, but I did indeed write many of them because of you. You rekindled my faith in myself, you never judged, you were patient, you cared, you loved and you listened. You are my to go to people, you are my friends, you are my readers, you are my role models, you are my family:  you are my universe.

Thank you, Samuel and Wood, you are both my most favorite things. You have been patient with my absence and focus.

Thank you, Mom, Jeff (Stepdad) and Dad (1951-2009). I have sometimes lived to be contrary, but thanks to you I have developed limits, set standards, and finish what I stared.

Thank you Cat Brown of Euroformat Compiègne, Nathalie Ferreria Senior Language Policy Analyst of the government of Canada, and Guilhem Delteil of Radio France, you are my closest friends and my most trusted readers. Your busy lives never got in the way and for which I will be forever grateful. You are all Rock Stars.

Thank you, Hélène Faraley of Université Technique de Compiègne, Simon Paye of the Université de Lorraine, Cathy de Sousa and Anne Divoux. As back up readers, you were beyond helpful.

Thank you, Paul Baker of the University of Lancaster for your helpful advice. Thank you, Ron Thomson of Broke University, who kept me laughing and kept it real. A most whole hearted thanks to the late Peter Weinreich (1939-2016). Despite all the obstacles the latter part of his life had for him, he devoted his energy inspiring, listening, and guiding with his words, his research, and his bigger than life personality. You are dearly missed.

Finally, thank you to my thesis advisor, Jean-Paul Narcy-Combes. Without wanting to repeat myself, I thank you for all of the above. That begin said, I thank you the most for just sticking with me… because Jean-Paul, I did it. Merci du fond de mon cœur.

# LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYME ET SIGLES

BICS: Basic Intercultural Communication Skills – capacité linguistique de base nécessaire pour des échanges sociaux dans une langue selon Cummins (1984)

B5: Big Five – les 5 « domaines » de la personnalité qui correspondent à l'acronyme « OCEAN » en anglais : O = overture, C = État de conscience, E = extrovertie, A = amabilité et N = tendance à la nervose

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency - capacité linguistique développée pour des échanges académiques/universitaires, critiques et intellectuelles selon Cummins (1984)

CAS : Complex adaptive system (Concept de Beckner *et al.* 2009)

CECRL : Cadre Européen Commun de référence pour les langues

CDI : Children's Depression Inventory : évaluation de dépression chez les enfants

CLB : Canadian Language Benchmarks

CRPBI : Children's Report of Parental Behavior Inventory (contrôle educational)

DST : Dynamic Systems Theory

ECSS: Edmonton Catholic Social Services

GAD : Generalized Anxiety Disorder (Angoise)

ID : Identity Diffusion – l'état selon Marcia (1993) où l'individu est immature

IF : Identity Forclosure – l'état selon Marcia (1993) où l'individu s'engage à une définition de leur identité établie par quelqu'un (société, institution, personne) d'autre

IPPS : Confiance parental

IRCC : Centre d'Immigration, Refugiés et Citoyenneté du Canada

ISI : Identity status interview : questionnement sur l'identité développé par Marcia (Idem)

L2 : Langue Additionnelle

LINC : Language Instruction for Newcomers to Canada

NCLC : Niveaux de compétence linguistique canadiens (l'équivalant à CLB plus haut)

SCA : Shared Cooperative Activity- terme de Micheal Bratman (1992) : activité coopérative et réciproque.

TBL : Task-Based Learning (approche actionelle)

VESP : Valeur d'estime du soi projeté

UG : Universal Grammar – un concept de Noam Chomsky (1965)

U-MICS : Utreche-Management of Identity Commitments Scale : échelle individuelle qui détermine l'engagement à un certain positionnement identitaire.

UofA : University of Alberta

# TABLE DES MATIÈRES


**PRÉFACE** ..... **1**
LE SOI DU CHERCHEUR : DE L'INDIVIDU A LA RECHERCHE ..... 3
***Choix d'une position particulière*** ..... *3*
***Une illusion*** ..... *4*
***Une transition entre le « je » et le « nous »*** ..... *5*
CE QUE N'EST PAS CETTE THESE ..... 6
QUESTIONS INITIALES DE LA RECHERCHE : LE JALON POSE ..... 8
RESUME DES CHAPITRES, DU PLAN ET DE LA METHODOLOGIE ..... 9

**PREMIÈRE PARTIE : LE PROBLEME D'IMMIGRATION** ..... **13**
1.1 POURQUOI REFLECHIR AU PROBLEME DE L'IMMIGRATION ? ..... 13
1.2 PEDAGOGIE DE LANGUE ADDITIONNELLE : LANGUE CIBLE DE L'IMMIGRANT ..... 19
1.3 BREVE HISTOIRE DU CONTEXTE D'IMMIGRATION ..... 20
*1.3.1 Le Canada* ..... *20*
*1.3.2 La France* ..... *21*
1.4 INTEGRATION : UNE QUESTION PERTINENTE ..... 23
1.5 BESOINS ..... 25
1.6 PROBLÉMATIQUE ..... 26

**DEUXIÈME PARTIE : LE CONTEXTE THEORIQUE** ..... **27**
2. 1 L'IMMIGRATION ET LE MIGRANT ..... 27
2.2 L'IMMIGRATION CANADIENNE ..... 31
*2.2.1 Le contexte* ..... *31*
*2.2.2 Une image encadrée : un stéréotype* ..... *32*
2.3 L'APPROCHE CANADIENNE ..... 35
*2.3.1 Les attentes* ..... *36*
*2.3.2 Une déconstruction des mythes* ..... *37*
2.4 L'IMMIGRATION FRANÇAISE ..... 38
*2.4.1 Le contexte français* ..... *39*
*2.4.2 Une image encadrée* ..... *41*
*2.4.3 Une déconstruction des mythes* ..... *42*
2.5 L'APPROCHE ET LES ATTENTES FRANÇAISES ..... 43
2.6 LE CANADA ET LA FRANCE : UNE BREVE COMPARAISON ..... 46
*2.6.1 Les ressemblances notables entre les contextes.* ..... *46*
*2.6.2 Les différences notables entre les contextes* ..... *46*
2.7 UNE BREVE DISCUSSION COMPARATIVE PERTINENTE A CETTE RECHERCHE : L'INTEGRATION, L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET L'IDENTITE. ..... 48
2.8 UNE CONCLUSION CONTEXTUELLE ..... 50

**TROISIEME PARTIE : À LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION DE LA LANGUE** ..... **51**
3.1 LA LANGUE : UNE MANIFESTATION CEREBRALE ..... 52
*3.1.1 Un contexte neurolinguistique (ou pas)* ..... *52*
*3.1.2 Une manière de fonctionnement – Jakobson* ..... *54*
3.2 LA LANGUE EST COGNITIVE – CHOMSKY VS EVANS ..... 57
*3.2.1 Un mythe : La langue est innée* ..... *57*
*3.2.2 Les critiques de l'innéisme* ..... *59*
3.3 LA LANGUE COMME OUTIL D'EXPRESSION DE LA PENSEE ..... 62
*3.3.1 Sapir et Whorf – La langue : une complexité linguistique* ..... *62*

*3.3.3 La langue : un organe de la parole* ..... *65*
3.4 LA LANGUE ET SA FONCTIONNALITE : LA PHONETIQUE - UN ACCENT POUR TOUS… OU PAS ? 66
3.5 LA LANGUE EN TANT QU'UN SYSTEME DYNAMIQUE : THEORIES EMERGENTISTES ..... 70
*3.5.1 La langue : un système, tout simplement* ..... *72*
*3.5.2 La langue : un système évolutif en construction* ..... *73*
3.6 UNE CONSTRUCTION INTERACTIVE, LA LANGUE SEMBLE IMITER LA VIE ..... 74
*3.6.1 Jean Piaget* ..... *75*
*3.6.2 Lev Vygotsky* ..... *75*
3.7 LA LANGUE : UNE PERSPECTIVE PHILOSOPHIQUE ..... 76
*3.7.1 Une manière de penser* ..... *76*
*3.7.2 Une manière d'exprimer la culture* ..... *78*
*3.7.3 Une expression des origines* ..... *80*
3.8 LA LANGUE – UNE MANIFESTATION PSYCHO-CONTEXTUELLE ..... 82
*3.8.2 La langue est affective : les liens émotionnels* ..... *87*
3.9 LA LANGUE : UNE EXPRESSION DU SOI ..... 88
*3.9.1 Un outil de positionnement* ..... *88*
*3.9.2 Une manière de partager : la réciprocité* ..... *91*
*3.9.3 Un aspect social et sémiotique* ..... *92*
*3.9.4 Un construit adaptable et complexe* ..... *95*
*3.9.5 Un outil pragmatique* ..... *96*
*3.9.6 Une expression de l'identité* ..... *97*
3.10 UNE RECAPITULATION CONCLUANTE ..... 99

**QUATRIÈME PARTIE : À LA RECHERCHE DE LA DEFINITION D'UNE IDENTITE ... 101**
4.1 L'INDISSOCIABILITE : LA LANGUE ET L'IDENTITE ..... 102
*4.1.1 Les incohérences selon Hume* ..... *103*
*4.1.2 Une réflexion pertinente* ..... *107*
4.2 IDENTITAS – LE MONDE PHILOSOPHIQUE ..... 108
4.3 COGITO, ERGO SUM, ERGO EXISTO ..... 110
4.4 À LA RECHERCHE D'UNE DEFINITION INTERACTIONNELLE ..... 112
*4.4.1 Une définition concrète* ..... *113*
*4.4.2 Une définition conceptuelle* ..... *115*
*4.4.3 Une définition positionnelle* ..... *116*
*4.4.4 Une définition poststructuraliste* ..... *117*
*4.4.5 Une définition absolue* ..... *118*
*4.4.6 Une définition construite* ..... *120*
4.5 SOMETIMES A CIGAR IS JUST A CIGAR (FREUD) ..... 121
*4.5.1 La psychologie* ..... *121*
*4.5.2 Sigmund Freud* ..... *122*
*4.5.3 Erik Erikson* ..... *123*
*4.5.4 James Marcia* ..... *125*
*4.5.5 L'identité – théories et expérimentations – une anecdote en contexte* ..... *126*
4.6 L'IDENTITE – UN TYPE D'EXPRESSION CULTURELLE ..... 128
4.7 COMMENT METTRE EN PERSPECTIVE L'IDENTITE ..... 131
4.8 L'IDENTITE REINTRODUITE DANS LES SCIENCES HUMAINES ..... 132
*4.8.1 Une identité en réflexion* ..... *133*
*4.8.2 L'identité – une incohérence* ..... *135*
*4.8.3 Identité : un construit socioculturel* ..... *139*
*4.8.4 L'identité : un positionnement reconnu* ..... *140*
4.9 LES DIMENSIONS DE L'IDENTITE ..... 141
4.10 POSTURE SCIENTIFIQUE DE CETTE THESE : UNE RECAPITULATION ..... 145

**CINQUIÈME PARTIE : LE CONTEXTE DE LA METHODOLOGIE ..... 147**
5.1 L'UTOPIE DECONSTRUITE ..... 147
5.2 UNE PHILOSOPHIE ..... 149
5.3 UN PARADOXE PHILOSOPHIQUE ..... 149
5.4 LES CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES ..... 151
*5.4.1 Le cas des immigrants ..... 153*
5.5 LA FINALITE DE CETTE THESE (ET SON CONTEXTE) ..... 157
*5.5.1 Résumé des normes linguistiques ..... 158*
*5.5.2 La prescription institutionnelle des langues additionnelles dans le contexte de la France : Les règles et les normes ..... 162*
*5.5.3 La prescription institutionnelle des langues additionnelles dans le contexte du Canada : Les règles et les normes ..... 165*
*5.5.4 Les référentiels du CERCL et NCLC : une réflexion ..... 168*
5.6 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ..... 169
*5.6.1 Pertinence de la recherche ..... 173*
5.7 MÉTHODOLOGIE ..... 175
*5.7.1 Choix méthodologique - Approche méthodologique ..... 175*
*5.7.2 Organisation de la recherche ..... 177*
*5.7.3 Sondage – Projet Principale ..... 182*
*5.7.4 Choix des participants : Échantillonnage recherché – Projet principal ..... 183*
*5.7.5 Échantillonnage du sondage réel : Une véritable limite ..... 184*
*5.7.6 Entretien ..... 186*
*5.7.7 Analyse des entretiens ..... 193*
*5.7.8 Considération éthique et déontologique de la recherche ..... 196*

**SIXIÈME PARTIE : LES RESULTATS ET DISCUSSION ..... 199**
6.1 LES ENSEIGNANTS : REPONSES ET COMMENTAIRES ..... 200
*6.1.1 Démographie ..... 200*
*6.1.2 Les essentiels linguistiques récurrents ..... 203*
*6.1.3 La culture ..... 207*
*6.1.4 Les ressources ..... 210*
*6.1.5 L'éthique ..... 213*
*6.1.6 L'identité ..... 221*
6.2 LES APPRENANTS ..... 225
*6.2.1 Les généralités linguistiques ..... 225*
*6.2.2 Les apprenants français et anglais : thèmes peu abordés en cours de langue additionnelle. ..... 227*
*6.2.3 Les essentiels de la culture ..... 228*
6.3 LES LIMITES DU SONDAGE ..... 230
6.4 LA PERTINENCE DE CETTE RECHERCHE PAR RAPPORT A LA PROBLEMATIQUE : UNE DISCUSSION DES ENTRETIENS LES DONNEES DEMOGRAPHIQUES EN RESUME ..... 232
*6.5 Thèmes récurrents dans les transcriptions ..... 234*
*6.5.1 Attentes ..... 235*
*6.5.2 Besoins ..... 249*
*6.5.3 Identité ..... 263*
*6.5.4 Positionnement ..... 275*
6.6 INTEGRATION ..... 282
*6.6.1 Selon les professeures ..... 282*
*6.6.2 Selon les apprenants ..... 284*
6.7 ÉTHOS, ÉTHIQUE ET LA DIDACTIQUE ..... 287
*6.7.1 Du point de vue de professeures ..... 287*
*6.7.2 Du point de vue des apprenants ..... 288*

*6.7.3 L'éthos* ..... *291*
6.8 DISCUSSION RECAPITULATIVE ..... 297
6.9 DISCUSSION ..... 299
*6.9.1 Limites et implications didactiques* ..... *311*
6.10 CONCLUSION ..... 315

**RÉCAPITULATION FINALE : *A FINAL COMMENT*** ..... **320**

**BIBLIOGRAPHIE** ..... **323**

**LISTE DES SCHÉMAS** ..... **349**

**LISTE DES TABLEAUX** ..... **351**

**ANNEXES** ..... **353**
ANNEXE A : MASLOW ET KENWRICKE *ET AL.* : LA HIÉRARCHIE EN COMPARAISON ..355
ANNEXE B : TABELAUX DES CHIFFRES IMPORTANTS ET PAYS D'ORIGINE – IMMIGRATION CANADIENNE ACTUELLE ..... 359
ANNEXE C : NCLC/CLB BENCHMARKS - LISTE COMPLETE ..... 361
ANNEXE D : DESCRIPTION DU PROJET – VERSION FRANÇAISE ..... 367
..... *369*
..... *369*
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – VERSION FRANÇAISE ..... 371
ANNEXE F : GUIDE DES ENTRETIENS PILOTS ET ENTRETIENS PRINCIPALS ..... 373
ANNEXE G : SONDAGES - APPRENANTS VERSIONS ANGLAIS ET FRANÇAIS ..... 377
*Apprenants de la langue anglaise* ..... *379*
*Apprenants de la langue française* ..... *383*
ANNEXE H : SONDAGE PROFESSEUR DE LANGUE ADDITIONNELLE - ANGLAIS ET FRANÇAIS ..... 387
*Professeur de la langue anglaise* ..... *388*
*Professeur de la langue française* ..... *393*
ANNEXE I : INVITATION, DESCRIPTION DU PROJET ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – VERSION ANGLAISE ..... 399
..... *401*
ANNEXE J : TABLEAUX ET GRAPHIQUES DES RÉSULTATS BRUTS DU SONDAGE ..... 405
ANNEXE K : TABLEAUX DES THÈMES RÉCURRENTS - SONDAGE ..... 419
ANNEXE L : CRITERES DE CERTIFICATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ADDITIONNELLE AU CANADA ..... 423
ANNEXE M : PROFILS DES PARTICIPANTS ..... 425
*Apprenants de la langue anglaise* ..... *426*
*Apprenants de la langue française* ..... *431*
*Professeures de la langue anglaise* ..... *439*
*Professeur de la langue française* ..... *443*
ANNEXE N : TRANSCRIPTIONS ..... 445
*Apprenants Anglais* ..... *446*
*Apprenants de français* ..... *511*
*Enseignants d'anglais* ..... *595*
*Enseignant de français* ..... *636*

**INDEX** ..... **649**

*Cette page est volontairement vierge*

# PRÉFACE

*« Science is the attempt to make the chaotic diversity of our sense-experience correspond to a logically uniform system of thought. In this system, single experiences must be correlated with the theoretic structure in such a way that the resulting coordination is unique and convincing. The sense experiences are the given subject matter, but the theory that shall interpret them is man-made. It is the result of an extremely laborious process if adaptation: hypothetical, never completely final, always subject to question and doubt ».*

(Albert Einstein, le 15 mai, 1940)

Qu'elle soit « *dure* » ou « *douce* », la science, selon notre interprétation de la définition d'Einstein (1940), est une réflexion existentialiste. L'interprétation humaine de la « *vérité* » et des concepts universels n'est pas absolue, car comme le souligna Einstein, la science est soumise à une adaptation perpétuelle. La science, l'environnement, les systèmes, la politique et les personnes s'adaptent et évoluent au cours du temps. La personne, le « moi » au départ de ce voyage universitaire, en tant que personne stricto sensu, est indissociable du moi académique, i.e. la personne en tant que chercheure, qu'il s'agisse de l'étape de création, l'étape de développement ou celle du dénouement de la recherche. Elle n'est pas qu'une extension académique de la notion de « personne », elle est une (de)matérialisation de l'expression de sa langue, de son point de vue, de son éthos, de ses questions et de son vécu, qui se manifestent à travers les questions et la recherche de résolution.

La langue, un des outils d'expression, selon le vécu de la chercheure, reflète une identité régionale acceptée et attendue des nationaux, en France (et ailleurs). Cette attente est ancrée et transmise par nos savants auxquels nous faisons confiance. Un ancien professeur de la

Sorbonne a déclaré : « *Le français n'existe qu'en France* (anonyme, 2015[1]) », ce qui implique que la France et le français sont pour certains des synonymes.

Originaire d'un pays bilingue, la présente chercheure ne peut qu'être en désaccord avec ses paroles, mais on ne peut pas non plus dire qu'il a complètement tort. Patrick Rothfuss (2007), un célèbre auteur de fiction, a déclaré : « *everyone tells a story about themselves inside their own head. Always. All the time. That story makes you what you are. We build ourselves out of that story* » (p. 716). Selon ce principe, les origines de la langue émergent au travers de nos paroles. C'est ainsi que nous créons notre identité. De fait, la langue, comme la science d'Einstein, participe à la construction perpétuelle de notre éthos, ainsi que de notre identité.

La langue, peu importe le niveau, le registre ou le vernaculaire, fait partie de notre construction (voir Bakhtin, 1984 ; 1981 ; Bourdieu, 1991 ; Hall, 1997). De la même manière que le *moi* est apparent dans chaque mot énoncé par les intervenants (les immigrants/apprenants et les professeurs de *langues additionnelles*[2]), le *moi* (le *moi du chercheur*) ressort dans chaque page de cette thèse. Comme dans toute étude doctorale, la relation entre la recherche et le chercheur est intime et fusionnelle (et même, si nous voulons être complètement honnêtes, narcissique).

Fidèle à la méthodologie phénoménologique (cf. p. 177), la chercheure (le nous académique : chercheur[3] et moi) a laissé cette thèse se construire et évoluer au fil du temps. Ainsi, la chercheure est obligée d'assumer l'indissociabilité entre son vécu, ses origines et sa propre

[1] Anonyme. "La Langue Française." Séminaire Master 2. La Sorbonne, Paris. 2015. Lecture. Nous avons choisi de ne pas identifier la source de cette citation afin de ne pas incriminer le locuteur.

[2] Dans un souci de précision que dans la recherche citée dans cette thèse les termes langue additionnelle, nouvelle langue, language étrangère et langue seconde sont des termes (quasi) équivalents. Langue additionnelle est un terme couramment utilisé pour décrire une langue qui n'est pas la langue maternelle (*Douglas Fir Group, 2016*). Dans l'optique de cette thèse nous parlons de l'apprentissage de la langue d'accueil (le français en France et l'anglais au Canada anglophone) par les nouveaux arrivants qui parlent une (des) autre langue.

[3] La différenciation entre la chercheure et le moi est expliquée à la page 5 : *Une transition.*

réalité. De ce point de vue, la chercheure nourrit et aborde le sujet avec une optique personnelle, ancrée dans la recherche effectuée. Afin de comprendre l'essence même de ce sujet, et les questions posées en matière d'intégration, d'identité et de langue-cible, nous avons choisi de construire cette thèse d'une façon organique, et parallèlement, de développer le *moi* (la doctorante, la professeure de langue additionnelle, l'immigrante en France, la canadienne-française). La méthodologie phénoménologique[4], la rédaction *organique* et le choix de style dans la rédaction de cette thèse sont peu orthodoxes ; c'est une histoire qui rend hommage au vécu et au partage, à la découverte des personnalités variées telles que nous avons pu les vivre au fil des entretiens, à l'émergence des *sois* respectifs dans la rédaction de cette thèse.

## Le soi du chercheur : de l'individu à la recherche

### Choix d'une position particulière

Du fait de l'existence d'un vécu comparable à celui des sujets au cœur de cette thèse, ce projet de recherche doctorale reflète en partie le déroulement personnel de l'acquisition d'une nouvelle langue et le ré-établissement d'une identité en milieu d'immigration, avec la participation de tous ceux qui viennent façonner ce développement. Ce travail est né d'un désir passionné de participer à l'amélioration de l'enseignement des langues additionnelles aux nouveaux arrivants. Quinze ans d'expérience dans l'enseignement de la langue additionnelle m'ont fait remarquer certains points évidents et influents. Tout d'abord le monopole des évaluations langagières (TOEFL – TOIEC -Cambridge), la transformation de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère en une entreprise de *vache à lait*, le génocide langagier

[4] L'approche phénoménologique (cf. p. 177) est une méthodologie scientifique utilisé principalement dans la recherche qualitative. L'objectif principal de cette approche est d'identifié un phénomène, de comprendre l'ampleur et profondeur du ressenti de ce phénomène du point de vue des témoignes.

(Crystal, 2001), l'impérialisme de la langue anglaise (Phillipson, 1992) et les injustices liées au manque de reconnaissance des capacités des nouveaux arrivants (immigrants) dans le contexte canadien (et ailleurs). Prenant ceci en considération, ce travail a pour but de remettre en question les représentations et les catégories (de ce qu'est la langue/la linguistique) ancrées dans l'enseignement des langues additionnelles par rapport aux normes attendues (langagières et sociales), à l'identité à travers la langue (effets psychoaffectifs) et à l'intégration. Entant que chercheure et immigrante c'était fondamental de représenter le vécu du participant d'une manière « *organique* » sans jugement et sans attentes. L'analyse de l'expérience du participant et le fait de lui offrir une voix active est d'autant plus innovant qu'il s'agit d'une approche négligée dans le mode traditionnel du développement d'apprentissage d'une langue additionnelle. Puisse le fruit de cette réflexion faire avancer le domaine d'enseignement et les mentalités vers une voie plus *humaniste* (Aloni, 2013 ; 2011 ; 2002 ; 1999) de sorte à amener une plus grande satisfaction pour chacun (l'apprenant, l'enseignant et la société).

**Une illusion**

À fin de mettre en valeur les propos, le vécu et l'intégration des participants dans l'environnement d'accueil, alors l'adoption d'une seule école de pensée n'est-elle pas suffisante ? La langue est à la fois une norme prescrite et un vecteur d'expression de l'identité. Pourtant, contrairement à l'évolution d'une langue maternelle, la nouvelle langue est une *« reconstruction de communautés linguistiques anciennes*[5]» (Norton, 2013, p. 3). L'identité (l'expression linguistique de l'identité) est le résultat des multiples échanges dynamiques et contradictoires (*idem, 4*) qui établissent la reconnaissance et la position de la personne (Davies

[5] Traduction de l'auteure

et Harré, 1990). Le résultat des négociations sociales (et/ou l'environnement, l'historique, les introspections…) du point de vue « humaniste[6] » est basé sur l'individu. Contrairement au point de vue poststructuraliste, l'individu est dynamique et multidimensionnel (Jones et McEwen. 2000) comme l'est la langue (Larsen-Freeman, 1997 ; O'Grady, 2008). Ce travail est donc un parcours multidimensionnel et pluridisciplinaire, où l'épistémologie de l'enseignement de langues additionnelles n'est pas limitée aux aspects figés des normes linguistiques qui ne sont qu'un « *construit d'une langue* » (Narcy-Combes, 2005) et non pas sa totalité.

***Une transition entre le « je » et le « nous »***

Tel que mentionné précédemment, nous percevons la langue, qu'elle soit première ou additionnelle, comme le fondement qui devient le vecteur par lequel l'interlocuteur exprime son identité. Tout comme l'identité, la « langue » n'est-elle pas co-construite avec et à travers son application lors des interactions sociales (les échanges, les partages, les négociations) ? Son évolution est influencée par son *positionnement*[7], et elle (la langue) peut donc évoluer selon l'environnement (à travers les amis, à travers la famille, à travers des échanges chez le médecin ou à l'école) dans lequel elle est utilisée. Pareillement, ce projet est le résultat de multiples échanges, négociations et réflexions intra et interpersonnelles. L'individu, « *je* », en tant que rédacteur de ce travail de recherche, est en pleine découverte, et en perpétuelle évolution en

[6] Nous voyons ce terme dans les domaines de l'enseignement et de la psychologie dans les œuvres de Carl Rogers (1985,) Abraham Maslow (1943 ;1979), Maria Montessori (1949), mais selon l'interprétation de l'auteure, cette vision considère l'individu comme une personne statique. Aloni (2013 ; 2011 ; 2002 ; 1999) suggère l'adoption d'une vision de l'individu comme un être plus dynamique et évaluatif.

[7] Positionnement – nous voulons ici préciser que cela fait illusion aux études sur le positionnement dans le cours de langue ET que le positionnement comme nous allons expliquer plus bas les théories de positionnement actuelles proposent que les efforts de la part de l'apprenant est sens unique et non pas réciproque.

matière d'expression. Le « *nous* », traditionnellement utilisé dans ce type de travail afin de marquer le recul dans la recherche, apparaît dans cette thèse. Il était donc fondamental dans ce travail de porter l'accent sur l'essence, l'émergence et le développement d'histoires personnelles, celles des participants mais aussi celle de l'auteure. Le « *je* » est donc utilisé à chaque fois que l'auteure relate une anecdote qu'elle trouve pertinente et appropriée.

## Ce que n'est pas cette thèse

Avant de définir ce sur quoi portera cette étude, nous souhaitons encadrer ce qui n'a pas été abordé. Ce travail ne sera pas une analyse profonde du style de l'enseignement en salle de classe à destination des nouveaux arrivants, mais ce sujet ressortira dans les témoignages des professeurs et des apprenants interviewés. Nous n'étudierons pas en détail les styles d'apprentissage, la motivation derrière celui-ci, ni l'ouverture ou l'aptitude face à cet apprentissage, car la méthodologie qualitative employée dans cette thèse ne vise pas à interroger le lecteur sur ces thèmes. Nous ne mènerons pas non plus une étude quantitative. Enfin, nous ne remettrons pas en question ni le statu quo, ni la priorité des programmes gouvernementaux, les institutions formatrices à destination des nouveaux arrivants, ou l'engagement des apprenants par rapport à leur habilitation dans l'environnement d'accueil mis en place.

Attirons l'attention des lecteurs sur le fait que cette thèse n'offre pas de solution, ni de résolution du problème d'intégration des nouveaux arrivants. Elle ne fait qu'aborder le questionnement actuel, où beaucoup de chemin reste à parcourir. Comme nous le citons au début de cette préface, nous proposons que la langue qui reflète l'identité de l'apprenant est une réflexion

existentialiste soumise à une adaptation perpétuelle, ainsi ce travail serait toujours en perpétuelle évolution.

À la recherche d'un sujet de thèse : un point de départ

Ce projet a évolué depuis une première étape essentielle. Celle-ci était basée sur l'analyse des matériaux pédagogiques à destination des apprenants de langue additionnelle, dans les contextes de la France et du Canada anglophone, analyse susceptible de faire émerger des conclusions intéressantes sur le développement de la langue cible et son lien avec une intégration réussie. Pour ce faire, l'analyse s'est penchée sur certains thèmes clefs retrouvés dans les manuels pédagogiques afin d'étudier comment les manuels présentent la société et la culture d'accueil. Nous avons constaté de nombreuses similarités entre la méthodologie et le contenu des manuels pédagogiques à destination des nouveaux arrivants dans les deux contextes. Nous avons observé que les manuels de langue additionnelle encouragent l'interaction et la communication, ainsi que la grammaire et l'emploi d'expressions idiomatiques correctes et standards. De plus, nous avons trouvé que le contenu dans les deux contextes traite (d'une manière superficielle) de la courtoisie, du *savoir se présenter*, et des normes culturelles. L'analyse a aussi révélé la présence de stéréotypes et/ou de relations de pouvoir par rapport à la société d'accueil.

À l'issue de cette première étape nous nous sommes rendus compte que l'analyse de discours est une méthodologie évaluative, et qu'un développement plus concret de l'évaluation ne pouvait pas être défini. Cependant, les résultats de cette première étape analytique, auront permis de poser le premier jalon de cette thèse.

## Questions initiales de la recherche : le jalon posé

Cette thèse vise à explorer les liens qui existent entre l'individu, sa provenance, sa position dans l'environnement d'accueil et son apprentissage de la langue additionnelle en intégrant un comparatif des contextes français et canadien, respectivement en France et au Canada anglophone. La naïveté et l'attachement fort de l'auteure à son identité canadienne l'ont fait partir du principe que le Canada a plus d'infrastructure apte à traiter le problème de l'immigration que le système français. Au fil des recherches il s'est avéré que cela n'est pas le cas. Les deux contextes partagent des problèmes similaires sur l'enseignement, l'identité, le positionnement, et l'intégration (Archibald et Chiss, 2007). Ils partagent aussi une pédagogie similaire. Sur la base de ces constats la question de départ est : Pourquoi ? Étant donné que ce questionnement est évolutif, vaste et exponentiel. Pour plus de précision, les questions de base qui ont alimenté cette thèse se présentent comme suit :

1. *Que met en avant l'analyse des matériaux pédagogiques par rapport au pouvoir, à la discrimination, et à l'éthique ?*
2. *Comment les programmes de cours s'adressent-ils à la diversité éthique des apprenants ?*
3. *Comment le discours dans l'enseignement des langues additionnelles affecte-t-il les pensées et les actions de groupes minoritaires qui apprennent la langue-cible dans l'environnement d'accueil ?*

## Résumé des chapitres, du plan et de la méthodologie

Cette thèse vise à explorer et comparer les politiques de l'enseignement des langues additionnelles à destination des nouveaux arrivants dans les contextes de la France et du Canada anglophone. En étudiant le point de vue des enseignants et des immigrants, nous avons effectué un sondage à questions ouvertes et des entretiens à questions semi-dirigées qui rendent hommage et donnent la parole aux individus investis dans la pédagogie de l'enseignement de langues additionnelles (les professeurs) et à ceux qui bénéficient de ces opportunités d'apprentissage (les nouveaux arrivants). Ainsi, cette étude a pour but d'éclairer la manière dont les individus, les institutions, les citoyens et les gouvernements abordent les problèmes multidimensionnels de l'enseignement des langues, de l'intégration des populations immigrantes et de l'expression (et reconnaissance) des identités de celles-ci.

La présente étude phénoménologique se divise en six parties dans lesquelles l'auteure se propose de lier la philosophie, la psychologie, la didactique des langues, ainsi celle des langues additionnelles. Cette recherche est une étude pluridisciplinaire dans laquelle l'auteure présente sa posture scientifique et ses expériences universitaires, professionnelles et personnelles entrelacées aux recherches actuelles (et plus anciennes) pour réaliser cette réflexion.

La première partie est consacrée à la recherche des éléments reliés à ce sujet, notamment, un bref résumé de la politique d'immigration et ses débuts dans les contextes de la France et du Canada. Dans le but d'encadrer la problématique de cette étude (cf. p. 26) nous avons présenté un résumé de l'épistémologie de la pédagogie et de son influence sur les besoins distincts des deux pays par rapport au problème de l'intégration des populations immigrantes.

La deuxième partie souligne le contexte théorique sur lequel cette thèse s'appuie. Nous commencerons avec une explication plus détaillée des besoins et des attentes par rapport à l'immigration dans les contextes de la France et du Canada. Puis nous montrerons que parmi les acteurs investis (le gouvernement, les apprenants, les enseignants, les nationaux et les institutions d'enseignement) dans l'enseignement des langues additionnelles, il existe un manque de cohérence entre les attentes sociales, individuelles, de citoyenneté et de la linguistique. De plus, nous montrerons que malgré la différence des contextes et des approches entre le Canada et la France, les deux pays partagent un problème en commun, celui de l'intégration.

Le troisième et le quatrième parties présentent une réflexion pluridisciplinaire des complexités de l'expression. Deux sections denses qui, ensemble, offrent une continuation du cadre théorique de la partie deux. En utilisant des anecdotes contextualisées de l'auteure, nous présenterons une recherche de la définition des concepts (construits) de la langue et de l'identité. Nous apporterons la preuve qu'en général et pour les nouveaux arrivants, ceux-ci n'ont pas de définition absolue du point de vue de la philosophie, de la psychologie ni de la didactique. Ainsi, nous expliquerons que la langue et l'identité sont des concepts évolutifs, relatifs, contextuels, multidimensionnels et émergents.

S'ensuit la cinquième section où nous justifierons et expliquerons en détail la problématique relative à cette étude, ainsi que les procédures de collecte de données. En particulier, nous proposerons une description de l'approche phénoménologique (les expériences concrètes) et humaine (Aloni, 2013 ; 2008). Ce type d'approche nous a semblé indispensable pour mener une recherche qui soit représentative des vécus réels des nouveaux arrivants, à la fois hétérogènes et dans des contextes distincts. Cette partie de la thèse donne la parole aux

participants, en hommage à leurs vécus personnels. Par ce biais, la méthodologie phénoménologique ainsi que le questionnement semi dirigée (ouvert) effectué dans le sondage et dans les entretiens, pour mener cette étude qualitative.

La sixième et dernière partie de cette étude consiste en une série de résultats, de discussions et de conclusions. Seront ici illustrés ici les résultats du sondage et des entretiens. En raison du faible nombre de participants, nous aborderons les résultats d'une manière détaillée. Ainsi, nous décrirons les termes récurrents, notamment en matière d'identité, d*'outil langue cible*, de positionnement ainsi que l'importance de la réciprocité de la part des nationaux en tant que « *vrais* » amis, éléments essentiels pour concrétiser une intégration dans un environnement d'accueil quel qu'il soit. Ensuite, en prenant en compte le point de vue des participants à cette étude, nous discuterons de la perspective de la didactique des langues en fonction de l'intégration et du positionnement des nouveaux arrivants. Faute d'avoir mené une étude quantitative, nous ne présenterons pas de résultats chiffrés. Cependant, nous proposerons de conclure en liant la multidimensionnalité « *sémiotique* » à l'identité et la langue dans les sections discussion générale et conclusion.

# PREMIÈRE PARTIE : le problème d'immigration

*« D'une certaine façon, ce pays ressemble un peu au mien. Il y a des gens, des arbres, un ciel, de la musique, des filles, de l'alcool, mais quelque part, j'ai le sentiment que c'est totalement différent sur des points très précis : l'amour, la mort, la maladie, la colère, la joie, le rêve ou la jouissance. Mais tout ça n'est qu'une intuition ».*

– extrait d'un poème écrit par Dany Laferrière (date inconnue)

## 1.1 Pourquoi réfléchir au problème de l'immigration ?

Une simple recherche sur Google donne accès aux actualités mondiales, aux pays, aux langues et aux cultures diverses. Les mystères des nouveaux mondes se trouvent facilement sur YouTube à côté d'adorables vidéos de chiens ou de chats. Le secteur du voyage, malgré son coût, a atteint un taux de 1,087 milliard de voyageurs[i] en 2013. Le célèbre restaurant McDonald's est implanté dans 122 des 196 pays du monde[ii]. Le tourisme n'est plus réservé à l'élite, le monde entier semble ouvert à tous et la planète entière devient de plus en plus accessible.

Les pays comme la France (près de 85 millions de touristes en 2015 ; *idem*) et le Canada (plus que 30 millions de touristes en 2016[iii]), font partie des pays à visiter les plus recherchés au monde. L'idéal de *l'American dream* ou du *promised land* semble de plus en plus accessible. Ainsi, partout où existe le tourisme, l'immigration existe aussi (Beenstock, Felsensteing et Rubin, 2013). Conséquemment, nous pourrons conclure que cette accessibilité affecte aussi le taux d'immigration.

Pour les migrants canadiens, dont la majorité a été 'sélectionnée' en partie sur la base des compétences professionnelles et universitaires, les programmes d'enseignement de langues

additionnelles sont basés sur des normes établies par le NCLC[8] (Pawlikowska-Smith *et al.*, 1996). Les enseignants pratiquent une pédagogie TBL[9] (Nunan, 2007 ; Willis, 1996; Ellis, 1994) et communicative (Nunan, 2004 ; Canale et Swain, 1980) qui donne aux apprenants l'opportunité de pouvoir s'exprimer, de réfléchir, et d'expérimenter dans des situations 'contextuellement authentiques' (Ellis, R., 2003).[10] Dans un tel contexte, nous pouvons supposer également que les apprenants réussiront car ils ont les outils pour développer de très bonnes compétences linguistiques au niveau social, professionnel et universitaire.

Malheureusement, la réalité est toute autre. En dépit de leurs formations, de leurs exigences et du soutien effectif de nombreuses associations dédiées à ces individus, les apprenants migrants sortent des cours de langues avec des déficits transversaux parfois insurmontables. Plusieurs diplômes étrangers prisés au Canada ne sont pas reconnus (Rossiter *et al.*, 2015, p. 754). De plus, malgré une compétence minimale de NCLC 7 (équivalant au B2 dans le CECR[11]), leur niveau linguistique limite considérablement leur communication, leurs partages, leur employabilité et leur participation active à la vie quotidienne dans l'environnement d'accueil.

L'idée que la maîtrise de la langue est une clef de la réussite scolaire (Archibald et Chiss, 2007) professionnelle ou sociale est, en principe, juste. Cependant, l'atteinte d'un objectif ou l'acquisition d'une compétence dans la langue additionnelle (validée ou décidée par un état ou une institution scolaire), permettant de s'intégrer et de s'investir dans la société d'accueil n'est souvent pas mise en perspective par les apprenants. Jean-Louis Chiss (2007) parle des « freins »

[8] Niveau de compétence linguistique canadienne.
[9] TBL : *Task Based Learning* (Willis, 1998). La traduction est *l'apprentissage fondé sur les taches.*
[10] Bragg (2013) décrit des changements récents dans la politique canadienne envers l'accueil des migrants, en ouvrant les 'portes' du Canada à plus de refugiées et leurs familles. Malgré ces changements, la majeure partie des migrants canadiens est sélectionnée à partir de leurs compétences en tant que travailleurs qualifiés ; les apprenants sont intelligents, plurilingues, autonomes et studieux.
[11] Interprétation de l'auteure basée sur ses expériences professionnelles et son interprétation du résumé de Colette Pépin mené en 2008 par le Centre des Niveaux de Compétences Linguistiques.

et des « obstacles » qui influencent l'intégration des immigrants au Canada et également en France. Mais pourquoi ? Pouvons-nous supposer que les apprenants n'ont pas l'aptitude requise ? Pouvons-nous conclure que l'échec linguistique est dû aux complexités et aux différences de la langue maternelle ? Pouvons-nous dire que l'expression des origines (langue, culture, habitude) dans le pays d'accueil résulte en une incapacité à s'intégrer ? Non. Selon Jean-Claude Beacco (2008b), cette conclusion est trop facile et trop linéaire.

Souvent, dans le contexte du Canada, les migrants arrivent diplômés et motivés. Le gouvernement canadien contribue financièrement au déménagement[iv] et aux cours de langues additionnelles pendant 2 ans[12]. Cependant, cela ne semble pas suffisant. Les jeunes migrants de la deuxième génération inscrits dans des institutions éducatives n'ont pas accès aux ressources nécessaires (financières, formatives, enseignants formés dans l'enseignement de langues additionnelles[13]) pour l'enseignement d'une langue additionnelle (Rossiter et Rossiter, 2009 ; Rossiter *et al.*, 2015). Il en résulte qu'en fonction de l'institution scolaire (Van Ngo et Scheifer, 2005), entre 25 % et 74% des jeunes migrants quittent l'école avant d'obtenir leur baccalauréat, ceci étant en partie dû à l'approche utilisée dans l'enseignement de la langue additionnelle, à des problèmes d'identité, et à un sentiment d'isolation récurrent selon les personnes interrogées (*idem*). Cela est paradoxale avec le principe que « *education is the key to successful integration* » (Anisef *et al*., 2003 ; Anisef, *et al*., 2008 ; Berry, 2008 cité dans Rossiter *et al*., 2015, p. 749).

[12] À la hauteur de 1200 heures d'enseignement : [consulté le 2 avril 2016]. En ligne : http://immigrant-centre.ca/our-services/english-as-a-second-language-esl/language-instructions-for-newcomers-linc/.

[13] Nous voulons souligner notre reconnaissance que le terme *langues additionnelles* est nouveau. Nous le considérons l'équivalant aux termes *langues étrangères* et *langue seconde* dans le contexte de cette recherche.

Pour les jeunes migrants, comme pour les migrants adultes, l'acquisition de la nouvelle langue est à leur propre charge. Ils ont non seulement la capacité de prendre leurs propres décisions (Benson, 2001), mais aussi, une conscience profonde de leurs besoins linguistiques (Ringuette, 2004). En même temps, les « savants » que nous sommes avons des responsabilités importantes.

> *« L'école (au sens large) doit se situer face à la multiplicité…si elle ne doit pas les favoriser dans la mesure où son objectif prioritaire est l'acquisition d'[une langue[14]]qui permette le développement de toutes les connaissances disciplinaires, elle ne peut les ignorer quand il apparait qu'elles ne se réduisent pas à une mode ou un comportement superficiel mais participent, en quelque manière, à la constitution des identités »* (Chiss, 2007, p. 384).

En dépit de cette conscience individuelle, les programmes de cours sont établis et déterminés par l'État loin du fonctionnement de la classe dans sa réalité.

Depuis leur création, le NCLC (Pawlikowska-Walentynowicz[15], 1997) et le CECR[16] (2001) influencent le contenu des cours de langue sous prétexte de développer la langue et donc, d'aider les nouveaux arrivants à s'intégrer dans l'environnement d'accueil ; ce qui constitue une priorité (Beacco, 2008a ; Van Ngo, 2004) dans les pays qui continuent à les accueillir. Mais qu'est ce qui définit le développement de la langue et sa relation avec l'intégration ? Dans le contexte canadien, par exemple, dès que nous analysons la « *check-list*[v] » des capacités du NCLC, nous remarquons qu'elle semble plutôt se concentrer sur les interactions linguistiques dans le cadre du lieu de travail. Étant donné l'importance économique de l'immigration, nous

[14] La citation d'origine : « l'acquisition d'un français »
[15] Les œuvres de Grazyna Pawlikowaska se trouvent aussi sous le nom – Smith, Pawlikowaska-Smith et Pawlikowaska-Walentynowicz).
[16] *Cadre européen commun de référence* et *niveau de compétence linguistique canadien* (dans le contexte canadien le NCLC – les Niveaux de Compétence Linguistiques Canadiens). Dans le contexte français c'est le CECRL.

nous interrogeons sur les complexités multidimensionnelles de l'intégration qui ne semble pas être prioritaire dans l'environnement professionnel.

Les standards établis par le NCLC et le CECR ont une place fondamentale dans la mesure de l'acquisition d'une langue additionnelle. Cependant, nous ne pouvons pas dire avec certitude, que ces deux standards promeuvent des compétences linguistiques en dehors d'un cadre professionnel. Little (2007) soulève les mêmes questions à propos du CECR. Il prétend que les normes établies ne sont pas toujours pertinentes par rapport aux besoins des apprenants et postule que le CECR ne prend pas en considération la force et les complexités du multilinguisme de l'apprenant, ainsi que l'exigence de la langue d'accueil dans les contextes appropriés.

Rhedding-Jones (2002) discute la vision actuelle de l'utilisation de la langue pour développer une représentation langagière davantage pluriculturelle et donc transversale. La transversalité est soutenue par les résultats d'une étude faite par Moldoveanu (2007) à l'Université d'Ottawa dans laquelle elle postule qu'il « *est essentiel de construire des espaces de dialogue, basés sur la connaissance réciproque, le respect et le partage* (p. 129) » pour valoriser la culture d'origine et pour contrebalancer en même temps une survalorisation de la culture d'accueil.

En plus de soutenir les besoins de transversalité des migrants, Beacco (2008) nous rappelle qu'en ce qui concerne la formation des migrants, leurs capacités d'intégration et leur pratique de la langue d'accueil, chacun est responsable de « promouvoir le dialogue interculturel,

d'encourager la tolérance et de garantir l'intégration des communautés immigrées dans les pays d'accueil[17] ».

Les gouvernements, au Canada et en France, jouent un rôle dans l'enseignement des migrants pour qu'ils puissent s'intégrer. Cette prise en charge a une durée limitée ; le temps accordé ne suffit pas aux migrants pour atteindre le niveau des originaires du pays d'accueil (Lemaire, 2007, Van Ngo, 2004). Pour les jeunes, l'apprentissage de l'anglais en tant que langue additionnelle par exemple, prend jusqu'à 7 ans d'études formatives (Cummins, 1994). Il va de soi que l'apprentissage pour les adultes est encore moins évident.

Aloni (2002), nous propose de reformuler et finalement de rebâtir le concept d'éducation éthique pour qu'il assume la responsabilité de répondre aux besoins des apprenants et non à ceux de l'Etat. Il suggère que nous devrions développer une pédagogie plus critique (Gur-Zeev 2006 dans Aloni, 2009) par rapport à ce que l'on veut transmettre aux jeunes apprenants. Il est possible de mettre en œuvre ces suggestions dans le contexte de l'enseignement de langue additionnelle et de développer des environnements éducatifs qui utilisent des outils plurilingues plus adaptés aux immigrants (Beacco, 2008), ainsi que d'explorer des pistes pédagogiques plus humaines (Aloni 2002) pour pouvoir répondre précisément aux besoins des apprenants.

[17] Point 4.2 de la Résolution 1511 (2006) de l'Assemblée parlementaire française (cité dans Beacco, 2008).

## 1.2 Pédagogie de langue additionnelle : langue cible de l'immigrant

Le système éducatif actuel pour les apprenants de langue additionnelle est limité. Les théories qui sont connues pour promouvoir le bien-être de l'apprenant restent marginales.

Dans le domaine de l'enseignement de l'anglais comme L2, reformuler notre concept de l'éducation est délicat. L'anglais est un commerce quasi impérialiste (Phillipson, 2006) et comme tel, il est perçu comme une langue facile à apprendre et une langue que n'importe qui peut enseigner (Rossiter, 2009a). Malgré le code professionnel établi pour préserver un standard d'enseignement (*idem*) et le corpus de recherche qui encadre la didactique des langues additionnelles les apprenants sont souvent les victimes de décisions moralement contestables. Les principes comme l'inclusion, la réciprocité, et le partage, qui sont censés être mis en œuvre lors des cours de langue additionnelle, sont souvent victimes d'une surcharge et d'un manque du système éducatif réceptif aux besoins linguistiques des migrants (Van Ngo, 2004). Une maîtrise de la langue d'accueil basée uniquement sur les interactions langagières sur le lieu de travail est insuffisante car les apprenants ne développent pas les compétences culturelles nécessaires à leur intégration dans la société d'accueil (Moldoveanu 2007).

Nous parlons d'autonomie, d'égalité, de multiculturalisme, d'intégration, d'acquisition d'une L2 et de la participation de l'apprenant dans le pays d'accueil, mais nous mettons de côté les outils nécessaires pour les réaliser. Nous pouvons nous demander : où se trouve l'esprit et '*le soi*'[18] dans l'apprentissage de la langue d'accueil ? Quelle valeur donne-t-elle à cette actualisation de l'identité de l'apprenant migrant dans le cours de langue additionnelle ? En

[18] Informations au sujet de Carl Rogers. Consulté le 25 septembre, 2010. En ligne : http://www.psybernetique.com/Introduction/humanisme.html.

sachant ceci, pourrons-nous, en tant que « savants, » mieux aborder les problèmes associés à l'immigration et l'intégration ?

Actuellement, en raison de la crise économique, couplée à l'ouverture des frontières de l'espace Schengen, le *Brexit*[19] et la situation politique en Syrie, le besoin de contrôle et d'administration a repris de l'importance en France et au Canada. Néanmoins, une question importante doit se poser : Comment peut–on (le Canada et la France) communiquer et traiter le problème d'immigration et d'intégration pour le bien-être de tous ?

## 1.3 Brève histoire du contexte d'immigration

### 1.3.1 Le Canada[20]

Du point de vue historique, le Canada a une longue histoire d'immigration. Depuis le début du 17ième siècle, nous pouvons attribuer une grande partie du taux de croissance de la population canadienne à l'immigration. Fondé en 1604, grâce aux voyages de deux explorateurs français, Pierre Dugua de Monts[21] et Samuel de Champlain, le Canada était peuplé par les Français, les Loyalistes, les Européens désirables et facilement assimilés (Troper, 2013), les Asiatiques, les Africains, et les Juifs. Après une brève période de contrôle administratif, petit à petit, le Canada a acquis le titre « d'une terre d'immigrants » qui projetait d'accueillir en 2014 entre « *240 000 et 265 000 nouveaux résidents permanents [prêts à contribuer] à l'économie canadienne*,[vi] »

[19] Terme populaire et abréviation de « *British Exit* » suit au résultat du référendum en juin 2016 où l'Angleterre à voter à quitter l'Union européenne.

[20] Pour un résumé plus ample et exhaustif voir A.E. Challinor (2011). « Canada's Immigration Policy : A Focus on Human Capital ». Consulté le 5 juin, 2016. En ligne : http://www.migrationpolicy.org/article/canadas-immigration-policy-focus-human-capital.

[21] On le connaît sous les noms : Pierre de Monts, Pierre Du Gua et Pierre de Mons (Encyclopédie canadienne source en ligne).

dont 63,0% répondront aux besoins du marché du travail et fourniront aux employeurs canadiens une main-d'œuvre qualifiée (*Idem*).

La recherche d'immigrants prêts à travailler débuta à la fin du 19ième siècle où *la Loi des terres fédérales* de 1872 accordait aux jeunes colons 160 acres de terre sur laquelle ils pourraient construire et cultiver un foyer, ainsi qu'une manière de vivre[vii]. L'immigration avait déjà une telle importance dans l'identité nationale multiculturelle du Canada qu'en 1937, le premier gouverneur général du pays a déclaré que les communautés immigrantes devaient « *conserver leur individualité et contribuer chacune à leur façon à l'essence même de la nation* » (*idem*) : les immigrants devaient garder leur identité patrimoniale.

À première vue, le Canada semble être un paradis pour les étrangers qui veulent s'y installer. Ayant une densité de population de 3,41 habitants par kilomètre carré et une superficie de 9 984 670 kilomètres carrés[viii], il y a amplement de l'espace. Actuellement, et selon le recensement de 2011, les immigrants au Canada représentent 20,8%[ix] de la population canadienne. Quatre-vingt-quatorze pourcents de ceux-ci se concentrent dans les provinces du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie Britannique.

### 1.3.2 La France

Selon le recensement de 2006 par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (*Insee*), les immigrants représentent 8,1% de la population française dont plus de

40% résidant en Ile de France[x]. La France est un pays dense, avec une superficie de 535 352[22] kilomètres carrés et une densité de population de 158,05[23] habitants par kilomètre carré. Ainsi, du point de vue politique, économique et administratif, la France aborde l'immigration d'une manière très différente.

Depuis le début de son histoire, l'immigration en France a connu un changement perpétuel qui, lui, se traduit par une certaine complexité. Contrairement au contexte canadien, (d'immigrant colonisateur et actuellement sélectif du Canada,) l'immigration en France a toujours répondu en grande partie aux vagues économiques intenses et aux besoins de main d'œuvre à bon marché[24]. À la fin du 19ième siècle, la France, pour subvenir à ces besoins, est devenue le premier pays et le plus ancien pays « d'immigration » d'Europe (*Idem*).[25] Cette immigration est provenue essentiellement des pays colonisés par la France. À partir de ce moment, l'immigration a eu un impact administratif récurrent durant le 20ième siècle (voir le Tableau 1 – Résumé des périodes politiques et administratives : Immigration en France depuis le XIX siècle à la page 40 pour une synthèse de ceci).

Plus récemment, la situation s'est focalisée de plus en plus sur l'aspect familial. Mireille Eberhard[26] (2014) souligne que les immigrants français ne sont plus simplement de la main d'œuvre, et que les besoins administratifs devront s'adapter en conséquence :

---

[22] Le chiffre ci-dessus représente la France métropolitaine. La France a une superficie totale de 633 275 kilomètres carré selon l'Insee en 2016. Consulté le 5 octobre, 2016. En ligne : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1372998?sommaire=1373022#tableau-multi_graph1_regions2016

[23] Source *Idem*. Calcul de la chercheure de la densité de population dans la France métropolitaine. Nous voulons souligner qu'il y a 987 personnes par kilomètre carré en l'île de France et 99 personnes par kilomètre carré en Picardie d'où viennent la majorité des participants.

[24] Consulté le 26 juin, 2014. En ligne : http://territoires2040.datar.gouv.fr/spip.php?article212

[25] Ces vagues montrent à quel point l'immigration a vécu des périodes de pointe et des périodes creuses, correspondant aux hausses et chutes économiques depuis le 18ième siècle.

[26] Sociologue, auteure, et membre associée de l'Unité de recherche « Migration et société (URMIS) en France.

> « *En 2010, il [l'immigration de travail] ne représentait que 9 % des motifs d'entrée, l'immigration pour motif familial étant prédominante (42 %), suivi de celle pour études (32 %) […] cette partition tend à occulter la grande variété de situations et de trajectoires, et à gommer le fait que les migrants pour travail peuvent aussi avoir une famille et que ceux entrés dans le cadre du regroupement familial peuvent également travailler* ».

Le résultat de ces besoins administratifs divers, selon l'expérience et la recherche de l'auteure, est un système qui (pour l'instant) manque d'efficacité, de suivi et d'organisation.

## 1.4 Intégration : Une question pertinente

En 2001, Michel Dorais, le sous-ministre de l'Immigration, Refugiée et Citoyenneté du Canada (*IRCC*) souligne que l'objectif d'intégration est d'encourager les nouveaux immigrants à vivre pleinement en prenant « *entièrement part à la vie économique, sociale, politique et culturelle du Canada*[xi] ». Plus récemment, l'IRCC du Canada explique que l'intégration est un parcours perpétuel d'adaptation mutuelle « entre *l'individu*[sic] et la *société*[sic][xii] ». L'intégration au Canada est définie à la fois par les efforts « *de l'accueil* » des nationaux et « *de l'insertion* »de la part des nouveaux arrivants.

Bien qu'elle soit un objectif partagé dans les deux pays, l'intégration n'est pas un concept ; c'est un construit (Barou, 2014 ; Loch, 2014). En France, un débat entre l'assimilation et l'intégration existe depuis des décennies. L'éducation laïque, les valeurs françaises et les valeurs de la République sont des concepts français qui reviennent. L'époque où l'ouvrier devenait membre de la société française et partageait les valeurs françaises (Durkheim, 1984)

avec l'acte d'insertion dans la vie économique française, n'est plus une réalité dans le climat politique actuel.

Que signifie l'intégration ? Est-ce un concept ou un construit ? Et comment est-ce que cela influence l'enjeu de l'accueil ?

Sur le site *durhamimmigration.ca*, on trouve une explication de l'intégration à destination des nouveaux arrivants croyants. C'est une définition accessible aux locuteurs d'une variété de langues maternelles. C'est aussi, à notre avis, une définition très ciblée. Selon le site, l'intégration est une mosaïque produite par un haut degré de tolérance. Les auteurs estiment que l'intégration est un assemblage de choses différentes, qui garde et respecte les caractéristiques individuelles de chaque participant. Cette préservation individuelle a pour but d'éventuellement former une nouvelle société multiculturelle, par l'union de cultures diverses. Le dictionnaire Webster's (1991) confirme ceci :

> « **integration** *n* (1620) **1** : the act or process or an instance of integration as **a :** incorporation as equals into society or an organization of individuals of different groups (as races) …» (p. 628).

En même temps, c'est un paradoxe. L'idée d'égalité n'est pas cohérente avec la réalité. Par exemple, à première vue, l'immigration réussie au Canada existe car elle est 'distincte' (Reitz, 2012, p. 519). Ici, contrairement au phénomène américain du '*melting pot,'* au Canada, on valorise la diversité et l'individualisme (Reitz, 2012) et en même temps l'inclusion. Cela dit, la politique d'immigration au Canada fait de grands efforts pour permettre l'intégration. De fait, la diversité et l'inclusion constituent une des priorités du gouvernement du Canada. En admettant que la naïveté et les préjugés idéalistes canadiens influencent la vision d'origine de l'auteure, le construit d'égalité et de valeur pour tous n'est qu'un espoir idéal et irréaliste.

Ceci est illustré par Natalia Dankova de l'Université d'Ottawa qui montre indirectement un déséquilibre dans le contexte canadien avec sa description de deux types distincts d'immigration : immigration de nécessité et immigration de luxe (p. 259).

## 1.5 Besoins

Les manuels de cours et les objectifs formulés manquent non seulement d'une envergure qui répondrait aux besoins communicatifs de l'apprenant, mais aussi d'une représentation juste de la vie citoyenne que l'apprenant devra intégrer. De fait, les apprenants migrants d'une langue additionnelle sont de plus en plus différents d'un point de vue culturel, linguistique, et historique. Ils ne sont pas homogènes. Cela limite le potentiel d'utilisation de la langue au quotidien. La fonctionnalité de la langue additionnelle dans son aspect opérationnel génère une hyper commercialisation, ce qui a pour résultat des sessions de formation erronées ainsi qu'une mise en œuvre de l'apprentissage d'une langue additionnelle *tronquée,* car uniformisée selon divers critères plus mercantiles que réellement efficaces (rapport qualité/coût, urgence…etc.). De la même manière, l'essentiel de la congruence entre l'apprenant, son histoire, son être (Carl Rogers, date inconnue[27]) et sa nouvelle place dans le pays d'accueil n'est ni pris en compte, ni identifié comme besoin fondamental pour l'apprenant. Nous pouvons suggérer qu'il s'agit avant tout d'un problème d'éthique.

[27] Informations au sujet de Carl Rogers téléchargé du site : Consulté le 25 septembre, 2010. En ligne : http://www.psybernetique.com/Introduction/humanisme.html.

## 1.6 PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage d'une langue additionnelle dans un environnement-cible par les nouveaux arrivants remet en question les pratiques pédagogiques, les besoins des nouveaux arrivants et les attentes de ceux qui les accueillent. Malgré les programmes déjà établis dans les contextes distincts du Canada anglophone et de la France (détaillés plus haut), les immigrés semblent avoir des difficultés similaires à maîtriser la langue, à trouver leur place et à s'intégrer (voir l'ouvrage de Archibald et Chiss, 2007 ; Nunan et Choi, 2010). Les questions de départ (à la page 8) combinées avec une meilleure compréhension des besoins des apprenants dans les deux contextes d'apprentissage nous ont amenés aux questions suivantes :

1. *Lorsque les institutions, malgré les efforts de standardisation, ont leurs propres critères, comment peuvent-elles répondre efficacement aux différents besoins et attentes d'un public hétérogène ?*

2. *Quels liens existent entre les difficultés d'intégration, la maîtrise d'une langue additionnelle et le positionnement ; et est-il possible de les aborder dans un cours de langue additionnelle ?*

3. *Quels facteurs contribuent à une intégration réussie ? Peut-on recenser ces facteurs et les mettre en oeuvre dans le cours de langue ?*

# DEUXIÈME PARTIE : Le Contexte théorique

***Losing Identity***

*Look around, miles of flat field stretching into the horizon and beyond into a world without fence*
*But I'm here, in a world with no escape*
*Trapped.*
*I speak like a parrot obey as a well trained hound a rotten tomato disguised as a shoe out of place*
*Forced to fit in.*
*Dream catchers clasp onto my ill thoughts giving me tranquil, dreamless nights*
*Pity, it couldn't catch me leaving me in brutal reality*
*A once comforting current carrying countless colours*
*Now a mere stream of useless blue*
*Creamy deer hide, cozy coat switched to savvy jeans and t-shirts*
*Common rituals, giveaways, rolled into weekly Sunday Prayers*
*Slowly the native brown fade and from head to toe I feel a bleach white silently seeping in*
*Who am I?*
*(Poème par Anna Xu (15 ans) de Marc Garneau Collégiale Institute : date inconnue)*

## 2. 1 L'immigration et le migrant

En tentant de conceptualiser la nature humaine Merlin W. Donald, un psychologue canadien et chercheur en neurosciences cognitives, explique que la pensée humaine est un produit hybride de l'évolution. Tout ce que l'homme acquiert, que ce soit la logique, les mathématiques, la langue ou la culture est une conséquence de cette évolution continuelle. Il dit que : « '*human nature', viewed in the context of evolution, is marked especially by its flexibility, malleability, and capacity for change* (2004, p. 35) ». En tant que nouvel arrivant, le phénomène du changement est une attente fondamentale, nécessaire et universelle pour le migrant.

Prenons par exemple le poème cité en tête de ce chapitre. Les ténèbres illustrées ne sont pas représentatives de toute expérience vécue par chaque migrant au Canada, ni ailleurs. Cela dit,

le poème décrit une image réelle, sombre et violente de la nouvelle vie canadienne du jeune auteur. En effet, nous voyons que l'intégration fait partie de la transition du nouvel arrivant. Une transition qui s'appuie sur la politique canadienne[28] actuelle. En supprimant du texte les paroles violentes (*force, trapped, obey, rotten*), l'attente prioritaire souvent éprouvée par les nouveaux arrivants se décrit comme suit : s'intégrer. À ce sujet, Rossiter *et al.* (2015), parlent des problèmes d'appartenance dans le contexte des jeunes immigrants canadiens de deuxième génération. De plus nous voyons les thèmes récurrents d'appartenance et d'intégration dans Archibald et Chiss (2007) comme étant une des priorités (de nombreuses priorités) des nouveaux arrivants dans les contextes français et canadien.

Les paroles « *fit in, switched to* et *Who am I* » nous paraissent les paroles les plus révélatrices dans le cadre de cette recherche. Les idées auxquelles l'auteure songe correspondent à des étapes récurrentes dans la vie de chaque personne et non réservées à la vie des nouveaux arrivants, car ces interrogations semblent faire partie de la nature des pensées humaines en général ; « *love/belonging, esteem, self-actualization* » (Maslow[29], 1943). Pour un ressortissant du pays, les réponses aux questions reliées au développement de l'être semblent *couler de*

[28] Le mot intégration se trouve sur de nombreux sites web gouvernementaux à destination des immigrants, notamment www.cic.gc.ca; on a établi depuis 2010 l'initiative du Programme Canadien d'Intégration des Immigrants (PCII) pour mieux aider ceux/celles qui viennent s'installer au Canada. Ainsi, de nombreuses études à ce sujet ont été menées, par exemple les ouvrages de J.G. Reitz (2014 a et b) ; J.W. Berry et ses confrères (2006) ; A.M. Ferrer, G. Picto et W.C. Riddel (2014) ; E.M. Rothe, A. Pumariega et D. Sabah (2011) etc., dont certains sont cités ailleurs dans cette thèse. En premier lieu, notre intention avec l'affirmation qui suit est de souligner l'existence de ce sentiment 'intégrer' dans les paroles de l'auteur du poème.

[29] Nous reconnaissons qu'il y a eu des critiques récentes au sujet de la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943). Néanmoins, nous ne les abordons pas en profondeur dans cette thèse car elles se réfèrent exclusivement aux nombreuses branches de la psychologie. Brièvement, nous voulons noter que Wahba et Bridwell (1976) dans leur étude concernant le bien-être des ouvriers critiquent l'ordre de la hiérarchie et ajoutent que « *the theory is widely accepted but there is little research to support it* » (p. 212). D'autres chercheurs récents, notamment Kenwrick *et al.* (2010), confirment que les théories de Maslow sont difficiles à quantifier en offrant un modèle alternatif qui souligne que les besoins de l'homme sont superposés plutôt que hiérarchique. (Voir Annexe A pour une image représentative).

*source*. Cependant, en s'implantant dans un nouveau pays, le nouvel arrivant doit tout reconstruire (Berry, 1997), i.e. où trouver sa place, comment changer et sur quoi s'interroger ? Dans ce cas précis,, nous doutons de cette flexibilité innée à laquelle Donald (2004) fait référence (cf. p. 27). Les changements vécus par les nouveaux arrivants peuvent résulter, comme c'est illustré dans le poème ci-dessus, de force, de deuil, de crise et de violence. Dinesh Bhugra (2004 ; 2001 ; voir aussi Bhugra et Becker, 2005) et Maurice Eisenbruch (1991) parlent des conséquences négatives sur le psychisme, comme, par exemple, les crises d'identité (Bhugra et Becker, 2005), la dépression (Bhugra et Ayonrinde, 2004) et le deuil culturel (traduction de l'auteure) (Eisenbruch, 1991b). Quand on se penche sur le poème ci-dessus, on découvre le conflit interne de la poétesse par rapport à son insertion dans la vie canadienne dans les deux dernières lignes ; *A white bleach silently seeping in - Who am I ?* Elle ne semble plus se reconnaître dans les couleurs métaphoriques de son *soi*. Dans le milieu canadien, elle révèle qu'elle se sent étrangère à elle-même.

Julia Kristeva (1988), une écrivaine et philosophe franco-bulgare qui questionne le paradoxe existant entre la règlementation politique de la France et la réalité du statut des étrangers, suggère que « *l'étranger est en nous et lorsque nous fuyons ou combattons l'étranger, nous luttons contre notre inconscient, cet « impropre » de notre « propre » impossible* » (p. 283). A l'inverse, dans le sens extrême où l'étranger n'est pas l'un des *nôtres* mais l'un des *autres*, il ne fait pas partie de notre fraternité, de notre réseau social ou de notre système. Autrefois, dans les cas extrêmes, il était exclus « de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993) où même *« les institutions d'enseignement secondaire [connaissaient] une très grande stabilité fondée sur l'élimination précoce et brutale (au moment de l'entrée en 6e) des enfants des familles culturellement défavorisées* » (*idem*, p. 71). L'immigrant, suivant cette perspective semble être rejeté de la société parce qu'il est « *l'altérité…l'autre radical, …le non-soi, le différent absolu* »

(Cognet et Montgomery, 2007, p. 21) qui « *étonne, surprend [et] menace* » (*idem*). Les œuvres prolifiques de Sayad (1991) parlent des paradoxes de l'altérité où les immigrés sont exclus de l'intérieur (Bourdieu et Champagne, 1993), non seulement de la société dont ils font partie, mais aussi de leur propre famille (Sayad, 2006). Cette altérité fait partie d'une vision individuelle de qui nous sommes à un instant donné.

C'est un phénomène complexe, qui existe autant dans notre climat politique actuel que dans celui du passé. Sigmund Freud (1856-1939) a abouti au même paradoxe dans son œuvre *L'inquiétante étrangeté* en 1919. Dans sa discussion, il évoque une réflexion autour du rejet et de la peur de l'inconnu. Freud suggère que les expériences affectives déplaisantes sont marquées par une forme de peur (une angoisse, une incertitude, des sentiments négatifs et le sentiment d'être perdu) lorsqu'un bouleversement de notre sens de la réalité s'est produit. Les recherches au seuil de cette étude ont révélé qu'il y a de multiples réalités pour un nouvel arrivant, la peur en étant une sous-jacente. L'acte d'immigrer dissout les repères du nouvel arrivant (sa provenance, son vécu, ses besoins et/ou ses attentes au sein d'un environnement d'accueil totalement inconnu, le tout formant des éléments subjectifs qui influencent cette peur.

En prenant l'image du poème du *Miroir Magané*[30](cf. 101) ; du point de vue de Kristeva, nous sommes autant étrangers à nous-mêmes que pour autrui. Pendant certaines périodes de la vie (des périodes de grandes réussites, de changements, de transition , périodes traumatisantes et/ou difficiles,), la personne elle-même aurait autant de difficultés à bien percevoir son propre *soi*, qu'une personne extérieure. Dans le cas de l'immigration, pendant laquelle la personne

[30] Magané : expression canadienne française qualifiant un état déformé, cassé, abimé, irréparable et/ou altéré.

surmonte des changements, des transitions, des difficultés, l'acte de ré-établissement dans le sens propre et métaphorique, passe par une période d'étrangeté exceptionnelle.

## 2.2 L'immigration canadienne

Comme nous l'avons vu plus haut, le Canada a une longue histoire d'immigration. Officiellement reconnu comme nation à partir de 1867, le Canada est un pays relativement jeune comparé aux pays européens. Cependant, l'immigration au Canada existe depuis la naissance du pays.

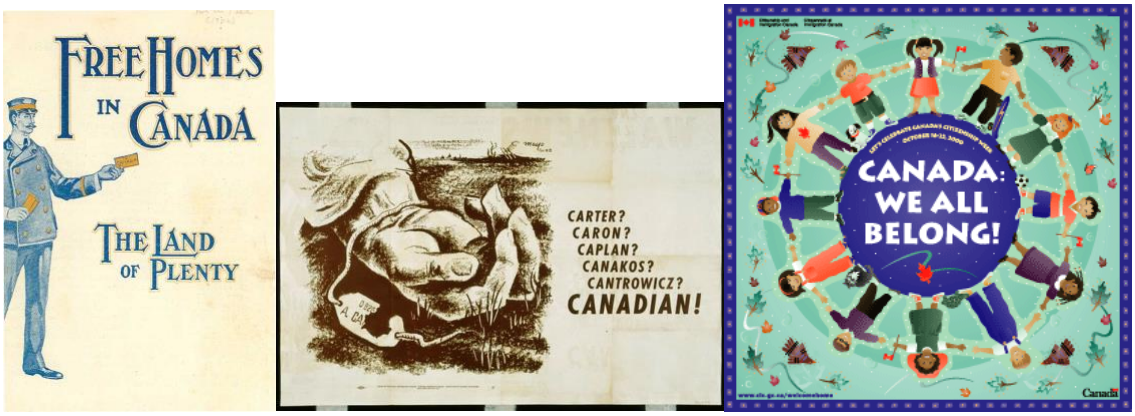
Afin de tenter de prévenir le surpeuplement, l'*Acte d'immigration de 1869* a marqué la première empreinte dans la politique de l'immigration contrôlée pour le Canada. En limitant la quantité et la qualité des immigrants, l'*Acte* obligeait les capitaines de navire à limiter les voyageurs « *à une personne par deux tonnes de poids total du vaisseau*[xiii] ». De plus, une personne qui voulait s'installer dans le nouveau monde ne pouvait pas être « *aliénée, idiote, sourde ou inintelligente, aveugle, ou infirme*[xiv]». Nous pourrons conclure qu'en matière d'immigration politique, le Canada sélectionne ses migrants depuis toujours.

### 2.2.1 Le contexte

Comme nous avons indiqué plus haut, la majorité (63%) des immigrants qui s'installent au Canada sont sélectionnés comme main d'œuvre qualifiée et répondent aux besoins du marché du travail. Cette main d'œuvre recherchée a un précédent, qui date depuis la fin du 19ième siècle où *la Loi des terres fédérales* de 1872 accordait gratuitement aux jeunes colons un terrain sur

lequel ils auraient vécu, construit et cultivé un chez soi et une manière de vivre[xv]. L'immigration avait déjà une importance dans l'identité nationale multiculturelle puisqu'en 1937, les immigrants étaient donc invités à conserver leur identité de migrants contribuant à définir leur identité patrimoniale.

### 2.2.2 Une image encadrée : un stéréotype



[31]

Ces images accueillantes illustrent la véritable histoire de l'immigration canadienne, démontrant que depuis le début de l'histoire du peuplement du Canada, celui-ci est un pays pour tous et une terre d'opportunités. La première image montre le Canada comme un pays riche : La *Loi des terres fédérales* de 1872, mentionnée ci-dessus, accordait environ 65 hectares à tout colon âgé de 21 ans[xvi]. Dans la deuxième image, nous voyons le Canada comme un pays d'égalité sans préjugés ; peu importent les origines de votre nom de famille, vous faites partie

[31] Sources par ordre d'apparence : 1. *Free homes in Canada : the Land of Plenty*. 1903. University of Saskatchewan Library Special Collections, Short Library of Canadiana ; 2. *Cater, Caron, Caplan, Canakos, Cantrowicz ? CANADIAN !* Source de www.canadaatwar.ca où l'auteure suit l'explication que le but de cette image était de souligner l'unité au Canada peu importe la provenance, image par Mayo (1944). ; 3. Immigration Canada (date inconnue).

de la famille canadienne. Et la troisième illustre que dans le monde canadien, tous et toutes ont leur place.

Selon le recensement de 2011, plus de 94% des immigrants se retrouvent dans les provinces du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta, et de la Colombie Britannique. Ensuite, en 2014, le IRCC (Immigration, Réfugier et Citoyenneté Canadienne) a projeté d'accueillir « entre 240 000 et 265 000 nouveaux résidents permanents qui contribueraient à l'économie canadienne[32]» (cf. le Schéma 1 à la page 34 pour une représentation de leur plan d'action dans son intégralité).

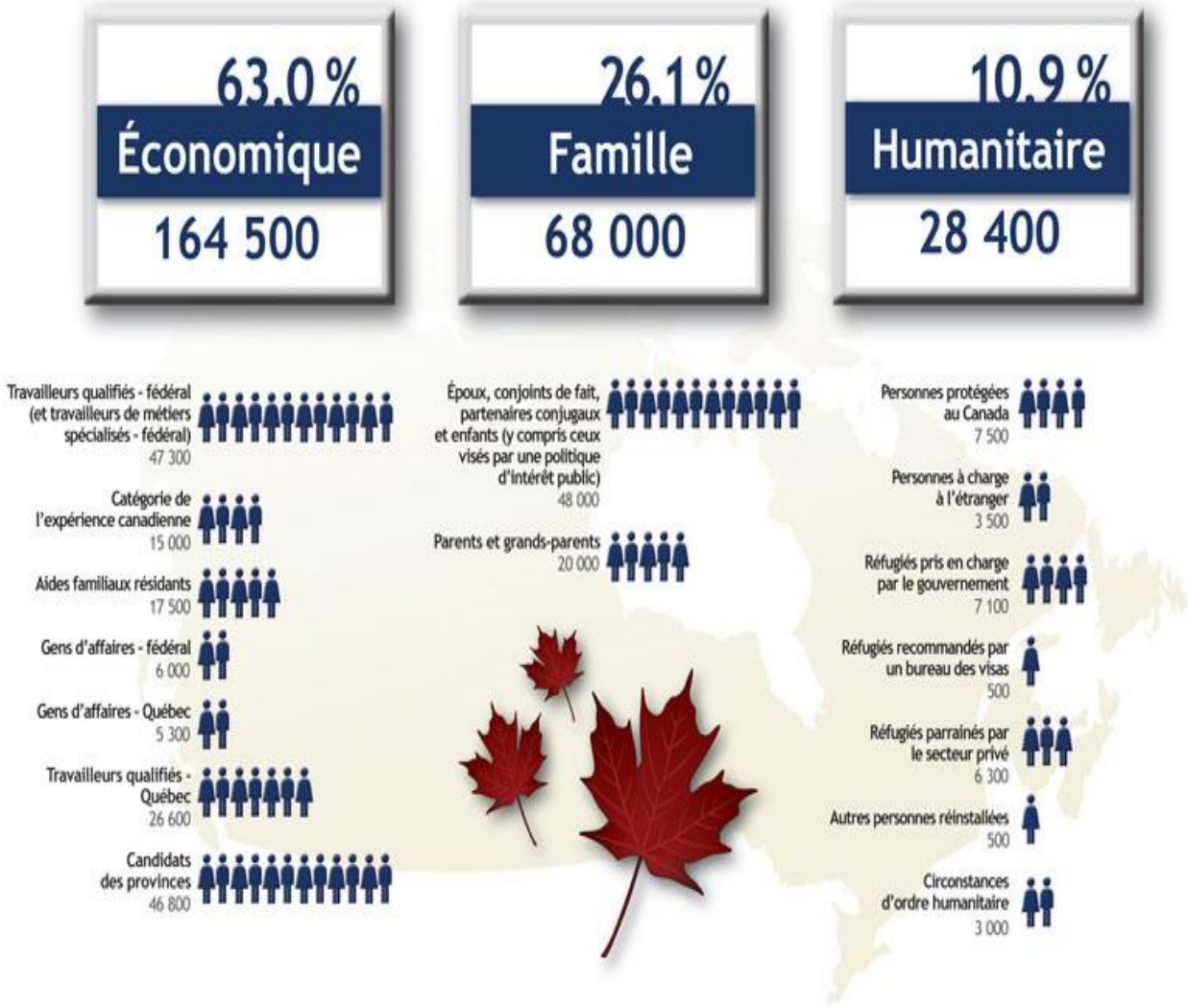
L'immigration fait partie intégrante du gouvernement canadien, une réalité qui continue de ressortir sous le gouvernement du Premier Ministre Justin Trudeau (avec l'appui de son cabinet multiculturel et représentatif de la démographie canadienne). De fait, l'immigration s'oriente vers l'unification des familles migrantes et la réinstallation ainsi que l'intégration des réfugiés (Mas, 2016). Dans cette optique, l'aide et le soutien pour les immigrants représentent une priorité importante du mandat politique de ce pays. À Edmonton[33], la capitale de la province de l'Alberta où une partie de cette recherche a eu lieu, il existe près de 20 centres destinés aux nouveaux arrivants et quatre institutions spécialisées dans la formation linguistique et de l'anglais langue additionnelle[xvii] à destination des migrants. En 2015 la ville d'Edmonton a accueilli 16 730 nouveaux arrivants (cf. Annexe B pour des tableaux détaillés des chiffres et pays d'origine de la totalité des immigrants actuels à Edmonton[xviii]). Les nouveaux arrivants canadiens ont tous accès aux services gratuits comme l'évaluation linguistique et les cours de

[32] *Idem*

[33] La population en 2014 selon le recensement municipal d'Edmonton est de 877 926 milles. Consulté le 25 juin, 2015. En ligne : http://www.edmonton.ca/city_government/facts_figures/population-history.aspx.

langue (jusqu'au niveau B2), l'aide à la recherche d'emploi et l'aide à la vie quotidienne (logement, formulaires à remplir, démarches financières)[xix].

*Schéma 1 : Les projections gouvernementales pour l'immigration canadienne pour 2011*



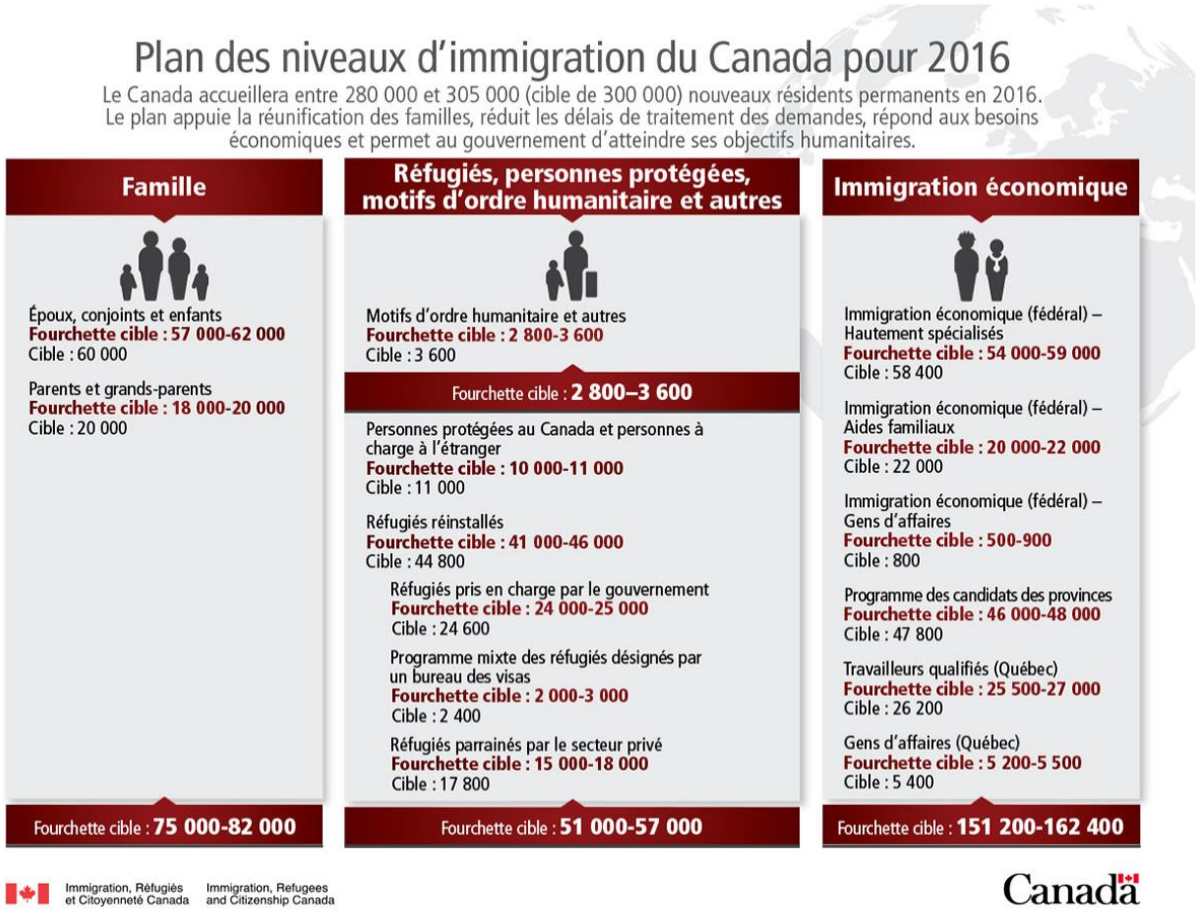

[xx]

Le Schéma 1 ci-dessus, résume les intentions soulignées par le gouvernement canadien. À première vue, et grâce à sa politique proactive, le Canada semble être un paradis pour les étrangers qui veulent s'y installer. A l'heure actuelle, comme nous l'avons déjà indiqué, du fait

de la faible densité de population au Canada, le pays n'est pas freiné par un souci d'espace ou de territoires (qu'il s'agisse de territoires géographiques ou de territoires administratifs).

## 2.3 L'approche canadienne

*Schéma 2 : Plan du taux d'immigration canadienne prévu pour l'année 2016*




Le ministre des Réfugiés et de la Citoyenneté, John McCallum, souligne que l'intégration est une priorité. Il dit que le « *government of Canada will make family reunification an important priority because when families are able to stay together, their integration to Canada and ability to work and grow their communities all improve* » (cité dans Mas, 2016). L'approche canadienne reflète une approche humaniste (Aloni, 2008 ; Kirschenbaum, 2004) qui prend en

compte l'intégrité de la personne afin de réaliser son bien-être. La politique canadienne actuelle est d'appliquer un « *système d'immigration qui repose sur la compassion et les possibilités économiques accessibles à tous*[34] ». Fortement influencés par la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (2002) et la *Loi sur le multiculturalisme canadien,* ils (le gouvernement canadien et les associations chargées des nouveaux arrivants) estiment une augmentation de près de 6 % (calcul de l'auteure) du nombre d'immigrants au Canada, apparaissant dans le Schéma 2 plus haut. Il semblerait, qu'au niveau gouvernemental, les projections administratives pour les immigrants arrivant au Canada (pour l'année 2016) soient positives, accueillantes et progressives[35].

### 2.3.1 Les attentes

Cela dit, le gouvernement et la société canadienne partagent-ils les mêmes ressentis ? Une simple recherche sur google.ca éclaire la vision et la définition des attentes canadiennes vis-à-vis des nouveaux arrivants au Canada. Peu importe la syntaxe, la morphologie et la langue utilisée pour réaliser une recherche sur ce sujet (d'après les essais de l'auteure), le résultat est le même. Le gouvernement et la société canadienne souhaitent s'assurer que les demandes des migrants en termes d'accueil, d'embauche, de logement, de formation linguistique et d'intégration soient prises en compte.

Daniel Hiebert (2016) résume la politique canadienne et les tendances reliées à l'immigration au Canada. Il explique que c'est un parcours centralisé. À l'exception de la province du Québec,

[34] Citizenship and Immigration Canada, *Rapport Annuel au Parlement sur l'immigrations 2015.* Consulté le 3 avril, 2016. En ligne : www.cic.gc.ca. *Idem* pour le Schéma 1 (c.f. p. 34).
[35] Le ministre de IRCC a récemment annoncé accueillir environ 250 000 immigrants supplémentaires en 2017.

toutes les décisions pour la sélection des nouveaux arrivants sont prises par le gouvernement fédéral. En résumé, 54%[36] de l'immigration canadienne se fait sur la base d'une candidature où de nombreux facteurs (niveau d'éducation, expérience professionnelle, capacité linguistique, âge, situation familiale et économique) sont considérés[37]. Cela dit, les individus qui émigrent au Canada sont sélectionnés en majorité parce qu'ils ont des expertises et des compétences recherchées dans 347[xxi] domaines définis[38].

### 2.3.2 Une déconstruction des mythes

*

**(Fight Gridlock Cut Immigration)*

Pour ces nouveaux arrivants (recherchés ou pas) le paradis proposé dans les images précitées à la page 28 n'est pas nécessairement présent à tous les niveaux. L'avis populaire n'est pas toujours cohérent avec les représentations de la vision politique du gouvernement canadien. Il faut souligner que la pensée du « nous y sommes tous », bien que faisant partie de l'identité

[36] Calcul de l'auteure par rapport aux projections pour l'année 2016 (voir Schéma 2 plus haut).
[37] Pour des informations plus amples et détaillées voir http://www.cic.gc.ca/english/immigrate/skilled/apply-factors.asp. Consulté le 15 juin, 2016.
[38] Nous voulons noter que malgré la politique de sélection des immigrants en fonction de leurs compétences (diplômes et expériences professionnelles), ils n'ont aucune garantie de trouver un emploi dans leur domaine (d'étude ou d'expérience).

nationale du Canada, n'est pas une vision partagée par tous les canadiens qui se considèrent a contrario comme ayant des origines « canadiennes ». Les images ci-dessus, souvent reprises sur les médias sociaux tels que Facebook et les journaux en ligne, montrent un portrait moins positif que la caricature du « Canada à bras ouverts » largement répandue au-delà de ses frontières.

## 2.4 L'immigration française

Dans le contexte français, nous observons des politiques auxquelles nous voulons rendre hommage ainsi que des mythes à déconstruire. Déclarée « royaume » sous la direction de Charlemagne au 7ième siècle, la France affiche une histoire impressionnante, longue, culturellement chargée et dense selon l'avis de l'auteure canadienne naïve (moi). A contrario, la France, malgré son passé qui incarne les qualités de patriotisme, d'innovation, de résilience et de courage, n'a pas une histoire d'immigration aussi importante que celle du Canada. Cela dit, dans le but d'établir l'existence d'une politique d'immigration française, une courte description est suffisante.

La France ne devient *terre d'immigration* qu'à la fin du 18ième siècle. Étant donné le faible taux de natalité de l'époque, l'immigration a répondu initialement aux besoins de croissance de la population et aux demandes de main-d'œuvre, à la campagne comme en ville. Depuis lors jusqu'à présent, selon notre interprétation, la France a vécu des périodes contradictoires et incohérentes quant aux valeurs de la République : la démocratie, la liberté, l'égalité, la fraternité, la sécurité et la laïcité.

### 2.4.1 Le contexte français

Pendant son histoire d'immigration, la France a mis en œuvre plusieurs initiatives pour appuyer l'immigration. Ainsi furent créées par exemple, des associations dont le but principal était d'accompagner les mouvements des réfugiés européens en 1926[39] : la création d'un centre administratif d'immigration : l'établissement de l'Office National de l'immigration en 1946 : la création de l'Office National d'Immigration en 1988. De plus, les efforts d'intégration sous la direction de François Mitterrand dans les années 1980 à 1990 et en 2009 l'établissement de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration ont établi une situation plus favorable pour les nouveaux arrivants. Ainsi, avec de telles associations et organisations, l'accueil, la protection et les informations importantes concernant le migrant et son installation sont devenues accessibles à la population migrante en France.

Contrairement aux périodes positives, il y a eu quelques périodes d'exclusion, d'expulsion et de contrôle (brièvement illustrées dans le Tableau 1 plus bas). Pendant les périodes de crises (économiques ou d'hostilités) par exemple, pendant le régime de Vichy notamment (1940-1944)[40] les juifs ont vécu l'exclusion et la ségrégation. Sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981), il y a eu un ralentissement important[41] de toute nouvelle immigration, en même temps qu'un contrôle drastique et une volonté forte d'inciter les immigrants à

[39] Consulté le 9 septembre, 2016. En ligne : http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/notre_histoire. Toutes les informations suivantes viennent de ce site.

[40] Consulté le 9 septembre, 2016. En ligne : http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/chronologie- Toutes les informations suivantes viennent de ce site.

[41] Décret 76-383 du 26 avril, 1976 sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing (VGE) et avec Jacques Chirac comme premier ministre et le ministre du travail, Michel Durafour, l'immigration française aura par la suite radicalement transformé les chiffres démographiques français en permettant le regroupement des familles étrangères. Ainsi, le regroupement familial fut rendu légal, et institutionnalisé. Pendant la présidence de François Mitterrand la loi a été renouvelée. Information téléchargée le 15 décembre, 2017. En ligne : www.legifrance.gouv.fr.

retourner dans leur pays d'origine. La France a aussi vécu des expulsions d'immigrés et de jeunes de la seconde génération en 1980.

*Tableau 1 : Brève Histoire de l'immigration en France depuis le XXième siècle - une répétition récapitulative*

| Époque | Situation Politique | Raisonnement | Chiffres Importants |
|---|---|---|---|
| **1900-1945** | 1914-1918 la France perd près de 20% de sa population active | Immigration de travail et droit d'asile | Près de 3 000 000 étrangers viennent en France |
| **La crise 1930 – régime de Vichy** | Ralentissement de l'entrée des étrangers | La loi de 1932 – protège la main d'oeuvre nationale<br>La loi Daladier – facilite les expulsions pour les « étrangers indésirables »<br>Camps de l'organisation Todt établie pour les juifs nommés (en surnombre dans l'économie nationale). | 80 000 juifs au travail forcé |
| **1945-1975** | Trente Glorieuses – reconstruction du pays | Office national de l'immigration (ONI) crée 1946 | La population immigrante passe de 6,5 % de la population totale en France à 13 % |
| **1974** | Choc pétrolier (1973) | Suspension (ralentissement) officielle de l'immigration des travailleurs et des familles (où la France fait appel aux travailleurs étrangers) | |
| **1980** | Immigration – problème politique | Loi Pasqua (1993) – restriction des naturalisations | |
| **Plus récemment** | | Le débat politique continue et la plateforme de l'extrême droite devient plus puissante | Le recensement 2012 identifie une proportion de 6 % de la population française comme étrangère avec 8,7 % d'immigrés |

Plus récemment, en 2005, Nicolas Sarkozy a initié une politique d'immigration sélective qui a eu un succès limité[xxii](Fillon, 2014). En 2011, la France a vu une diminution du nombre total d'étrangers accueillis (légalement), dans le but de faciliter une « bonne intégration dans la société » (*idem*). Finalement, de nouveaux contrôles ont été mis en place, par exemple, pour

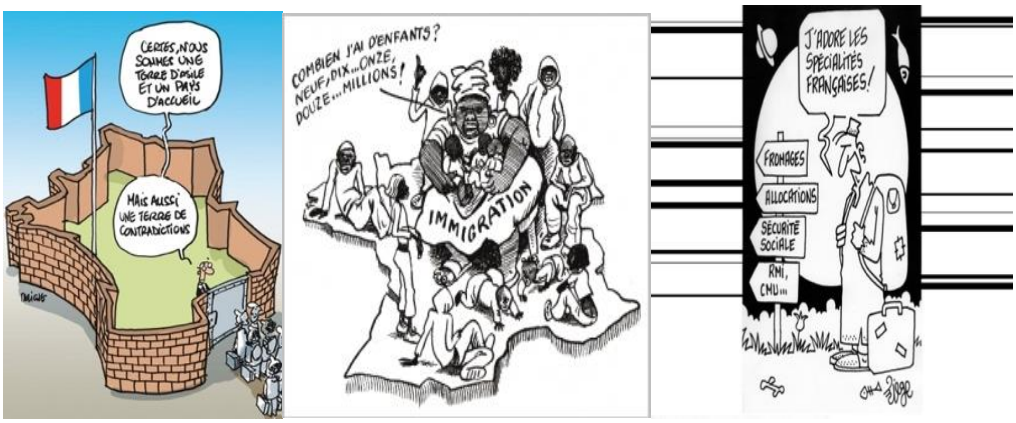
lutter contre les tenues traditionnelles d'un Islam très conservateur : l'interdiction de la burqa dans les espaces publiques en 2010, l'interdiction du *burkini* dans certaines communes françaises en 2016. Ainsi, suite aux attentats en France en 2015, un nouveau débat refait surface : comment contrôler l'immigration et résoudre les problèmes d'intégration, non seulement du point de vue des immigrés, mais aussi du point de vue des Français qui ne se sentent plus « *chez eux* [42]» (Ménard, 2016)[xxiii] en France. En observant ces paradoxes, nous pouvons en conclure que l'immigration en France reste un sujet particulièrement complexe, rendue malaisée, autant pour le pays d'accueil, que pour le nouvel arrivant.

### 2.4.2 Une image encadrée

À mon arrivée, en parlant de mon couple, une espagnole m'a dit « *quelle chance tu as d'être tombée sur un Français* ». Cette exclamation semble illustrer deux choses importantes en ce qui concerne l'immigration en France : La première : une grande partie (presque un tiers ; 89 630 dossiers acceptés en 2015[xxiv]) de l'immigration est reliée à des raisons familiales ; et la seconde : certains pays européens et africains perçoivent la France comme une « *terre d'accueil* ». Selon le recensement de 2013, la France est au troisième rang parmi les pays européens, en tant que destination migratoire avec 39,1 % des immigrants venant de sources européennes, (le reste vient, dans l'ordre d'importance, d'Afrique, d'Asie et d'Amérique)[xxv].

[42] Reconnue pour ses idées xénophobes, nous ne concluons pas qu'elles sont celles de la population majoritaire de la France. Dans le département dans lequel ou la plupart des entretiens du contexte français a eu lieu, presque 30 % des votes au deuxième tour étaient pour Marine Le Pen (et plus de 45 % dans le village de la chercheure à 4 kilomètres de Compiègne). Pour cela, nous justifions l'utilisation de la citation de Ménard, 2016. Alain Juppé, 2016, pendant un débat a fait une déclaration similaire (cf. citation à la page 173 de cette thèse).

### 2.4.3 Une déconstruction des mythes



[43]

François Mitterrand a dit que les Français sont le produit de nombreuses cultures (1987[xxvi]). En revanche, les images ci-dessus, illustrent un thème sous-jacent plutôt contradictoire. Malgré sa popularité de « *terre d'accueil* » la France est aussi une « *terre de rejet*[xxvii] ». Cette révélation est importante puisqu'elle impacte une des complexités de cette thèse qui sera étudiée : l'identité.

Pendant un débat télévisé avec François Fillon, Élisabeth Levy (2014)[xxviii] a prétendu que les solutions proposées par l'État n'offrent pas de réponse aux problèmes d'immigration française et d'intégration parce qu'elles sont trop générales. De fait, c'est ce qu'a révélé la recherche à la base de cette thèse. Tant les participants immigrants que les participants professeurs ont appuyé la notion que les problèmes individuels d'identité sont négligés. Ce phénomène est remarquable, notamment, dans l'absence de la reconnaissance de la culture d'origine de l'immigrant en France. A priori, l'identité de l'individu est remplacée par les valeurs de la 5ième République, qui sont imposées par la loi et doivent être accessibles à tout homme en France

[43] Images en ligne téléchargées (en ordre) : https://www.pinterest.fr/pin/199706564702954022/ ; https://ripostelaique.com/immigration-musulmane-natalite-musulmane-en-france-islamisation-de-la-france.html ; https://louyehi.wordpress.com/2015/10/page/30/.

(mais qui sont difficiles à mettre en application concrètement). Ceci est illustré par Francisco Torres, un chercheur espagnol qui étudie l'identité. Il écrit ce qui suit en parlant des personnes d'origine latine naturalisées en France :

> *« Puisque le modèle républicain ne considère pas le maintien des cultures d'origine, même de façon adaptée ou recréée, il est logique que ce modèle soit profondément hostile face aux groupes et communautés basés sur la culture de l'immigrant. En plus d'être un danger pour le succès du processus d'acculturation, l'existence de groupes spécifiques peut affaiblir la loyauté à la République » (TORRES, 2004, p. 64)*[44].

Ces hostilités sont ressenties encore dans les médias, dans la rue et dans le quotidien de nombreuses personnes qui sont venues en France de l'étranger. Un autre exemple de ceci se trouve dans la récente « clause Molière », une loi qui propose la protection des droits des Français, en imposant la langue française sur les chantiers publics (Touny-Puifferrat, 2017). Malgré les bonnes intentions superficielles, il existe une « *possible valeur discriminante* » (*idem*) qui empêche l'expression et éventuellement la sécurité sur un chantier de travail.

## 2.5 L'approche et les attentes françaises

Obliger le maçon polonais (où sa langue native contient des variétés de diminutifs qui n'existent pas en français) à utiliser le français comme langue d'expression sur un chantier d'ouvriers polonais semble excessif du point de vue de l'auteure. Pourtant, cela n'est pas étonnant.

[44] Cité dans J. Avalos Romero. (2015). Migration et identités : résistance, assimilation ou intégration ? *Mulitiemas, Campos Grande, MS, nùmero especial*, pp. 49-66, 2015. Citation espagnole d'origine : *« Dado que el modelo republicano no se plantea mantener las culturas de origen, aunque sea de forma adaptada o recreada, es lógica su profunda hostilidad frente a los grupos y comunidades basados en la cultura del inmigrante. Además de considerarse un peligro para el éxito del proceso de aculturación, la existencia de grupos específicos puede debilitar la lealtad a la República* ».

L'approche française priorise la culture, la langue et les traditions françaises. Cette approche, gardant les valeurs de la République en tête, selon les expériences de l'auteure, sa recherche et les témoignages des participants, représente une approche inefficace, douloureuse et parfois incohérente. Les systèmes mis en place par le gouvernement pour la gestion des immigrants en France sont en perpétuelle évolution, afin d'améliorer la situation des nouveaux arrivants. Petit à petit, les lois changent en fonction des besoins avec l'intention de faciliter la transition, l'intégration et la citoyenneté. Par exemple, l'ancien Président de la République, François Hollande, à l'inauguration du Musée national de l'histoire de l'immigration, a mis en évidence une attente française par rapport à l'immigration en disant que « la réussite de l'intégration déterminera la réussite de notre destin » (2014[45]). Selon le Décret numéro 2016-900 du 1er juillet, 2016, on s'attend à ce que les pratiques et les politiques permettent à l'immigrant de s'engager dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine au cours duquel il apprendra, comprendra et adoptera les valeurs et la langue de la République française[46]. Malgré les bonnes initiatives et les grands efforts, les intentions du gouvernement français d'améliorer le statut, le parcours et la gestion ne sont pas cohérentes avec les résultats observés. Pourquoi ?

Les facteurs qui influencent cette incohérence sont nombreux : 1. Les frontières de l'espace Schengen sont difficiles à contrôler ; 2. Le nombre d'immigrants clandestins est difficile à gérer, à évaluer et à contrôler ; 3. Les personnes qui travaillent à l'accueil sont mal informées, elles manquent des compétences nécessaires et sont en situation précaire (à cause d'un faible salaire et pas de CDI[47]) ; 4. L'accessibilité aux centres d'informations est limitée. L'analyse de

[45] Communication de l'inauguration du Musée national de l'histoire de l'immigration le 15 décembre 2014. Consulté le 9 septembre. En ligne : http://www.20minutes.fr/politique/1501403-20141215-discours-francois-hollande-immigration-grande-premiere-depuis-2012.

[46] Information synthétisée ci-dessus consultée le 20 aout, 2016. En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2016/7/1/INTV1612218D/jo.

[47] Entretien non transcrit septembre 2016 avec M. Thierry P., qui travaillait autrefois avec le Bureau d'Accueil et d'Accompagnement des migrants dans le 19ième arrondissement.

l'approche française nous amène au constat suivant : l'immigrant est souvent livré à lui-même. Le Tableau 2 suivant synthétise les informations pertinentes (relevées en France) permettant d'établir une comparaison équilibrée entre le contexte canadien et le contexte français sur l'immigration.

*Tableau 2 : Les statistiques importantes sur l'immigration en France*

| | Immigrés/ titre de séjours | L'immigration Familiale | Humanitaire | Économique | Naturalisé | Clandestin/ Éloignement | Émigrés |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Chiffres Actuels En Totalité – recensement 2012 | 5,7 millions | | | | | *209 782 Estimation du chiffre réel de ceux qui viennent en France illégalement[xxix] | |
| Chiffres les plus récents/ (2014-2015) | 339 900 ** | 98 548[xxx] | 22 131 | 20 957 | 57 610 | 29 596 (Éloignement forcé) | 294 100 **[48] |
| Croissance depuis l'année précédente (%) | +1,027 | -1,8 | + 46,2 | +0,07 | + 8,6 | + 6,7 | |

Le tableau ci-dessus nous montre que la France, contrairement au contexte canadien, affronte des problèmes de gestion d'immigration légale et clandestine. Les contextes du Canada et de la France sont donc soumis (nous le déduisons) à des contraintes distinctes qui influencent l'efficacité du parcours des immigrants. La comparaison du contexte canadien à celui de la France, au regard de la pyramide de Maslow (plus précisément concernant les deux premières étapes de la hiérarchie de Maslow (1943) - les besoins physiologiques et le besoin de sécurité ), est importante, puisqu'au sens de la chercheure, le nouvel arrivant est soumis aux mêmes

[48] ** La totalité des personnes qui ont immigré ou émigré à/de la France 2014-2015. En ligne : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/fr. Il faut noter un manque de cohérence entre les chiffres du site insee.fr et de ec.europa.eu.

problématiques en matière de rééquilibrage identitaire et de positionnement d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique.

## 2.6 Le Canada et la France : une brève comparaison

### 2.6.1 Les ressemblances notables entre les contextes.

En reprenant les pages précédentes de cette thèse, nous voyons clairement que le Canada et la France sont tous deux investis dans les parcours administratifs, la gestion et la vie des immigrants qui viennent s'installer chez eux. Dans les deux pays, il y a des organismes gouvernementaux spécialisés dans l'aide, la formation et le bien-être des nouveaux arrivants. De plus, ces derniers au Canada et en France ont accès aux subventions gouvernementales de ces deux pays. Cela dit, il existe de nombreuses différences notables que nous soulignons brièvement dans les paragraphes suivants.

### 2.6.2 Les différences notables entre les contextes

La géographie et la taille sont des différences évidentes entre la France et le Canada. Par exemple, le Canada partage deux de ses frontières avec l'océan Atlantique et Pacifique et les deux autres frontières (plus de 11 000 kms) avec un seul pays. En comparaison, la France, un pays seize fois moins grand que le Canada, partage ses frontières avec six autres pays européens. Ainsi, les problèmes de contrôle des flux d'immigration sont particulièrement distincts.

Une autre différence notable relève du « quantitatif » par rapport à la population totale. La population du Canada est approximativement la moitié de celle de la France. Or, contrairement à la réalité topographique française, les frontières canadiennes sont naturellement hermétiques par lesquelles l'immigration clandestine ne peut tout simplement pas exister (frontières naturelles infranchissable telles que les chutes du Niagara par exemple). De surcroît, l'immigration canadienne est principalement une immigration sélective.

La pertinence de ces différences dans le cadre de cette thèse aborde la question de la capacité de chaque pays à pouvoir gérer les afflux d'immigrants année après année. Le Canada, selon les résultats de cette recherche, semble être mieux équipé et mieux organisé pour faire face aux défis générés par l'immigration en général. Pourtant, tout comme en France, les problèmes d'intégration existent au Canada. Par exemple, un sondage, publié en 2016[xxxi], abordant le thème de l'importance de l'identité et de l'intégration, révèle des réponses en parlant de l'intégration des musulmans au Canada. À la question de l'importance de l'identité musulmane face à l'identité canadienne, 50% des musulmans questionnés ont répondu que leur identité musulmane est prioritaire. À la question d'intégration, 53 % ont répondu que c'est une priorité pour eux d'intégrer et d'adopter les coutumes canadiennes, contrairement aux réponses des ressortissants nationaux, qui ont répondu que selon leur point de vue, les musulmans ne veulent pas adopter les coutumes canadiennes (34%) et souhaitent demeurer distincts (43%)[49].

[49] Nous n'avons pas trouvé une étude équivalente dans le contexte français. Par contre, nous reconnaissons le corpus de recherche important qui aborde les problèmes de ressenti, d'appartenance et de langue pour les immigrants de l'Afrique du Nord.

## 2.7 Une brève discussion comparative pertinente à cette recherche : l'intégration, l'apprentissage de la langue et l'identité.

Pour mieux encadrer le contexte des sujets abordés dans cette thèse, il est utile de souligner et préciser les chiffres précités dans le Tableau 2, qui correspondent au terrain de recherche dans lequel la majorité des données a été collectée : la ville d'Edmonton en Alberta (Canada), et la ville de Compiègne dans l'Oise, (France). Dans le cas d'Edmonton, la 6ème plus grande ville au Canada, est accueillie chaque année une proportion de nouveaux arrivants correspondant à 4,6% de la population totale. À Compiègne, en revanche, une petite ville de moins de 50 000 habitants, 13% de la population actuelle vient de l'étranger. Ce qui est remarquable dans les informations illustrées dans le Tableau 3 ci-dessous, c'est la disparité des ressources disponibles dans les deux contextes.

*Tableau 3 : Ressources disponibles pour les nouveaux arrivant - un comparatif*[xxxii]

| **Pays/région** | **Population totale** | **Densité de la population Pers/km2** | **Nombre d'étrangers** | **Pourcentage total d'étrangers** | **Nombres de centres à destination des nouveaux arrivants (non pédagogiques)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Compiègne **Oise, France** | 40 430 | 761,4/km2 | 5 189 | 13,0% De Compiègne | 3 (Pour la région Picardie – population totale 1,9 million +) |
| Edmonton **Alberta, Canada** | 812 201 | 1 186,8/km2 | 49 930 | 6,1% D'Edmonton | 30 + (Pour la ville d'Edmonton et banlieue population totale 1.1 million) |

Les facteurs qui facilitent l'intégration, peu importe l'origine et la destination, sont reliés à l'accessibilité aux ressources essentielles pour la vie quotidienne : logement, emploi, santé, sécurité et vie sociale. Il est évident que l'accessibilité aux ressources essentielles est plus

importante dans le contexte canadien. Malgré les nombreux efforts de la part de la France, les problèmes résultant des valeurs non-équitables de la République (l'immigration clandestine, les récents attentats, le phénomène de la Jungle de Calais entre autres) freinent le potentiel du pays à assurer un environnement dans lequel les immigrants ont accès aux ressources facilitant leur intégration : des centres de formation, d'information et d'aide.

Selon cette étude, comme le Tableau 3 l'illustre, les ressources disponibles à destination des nouveaux arrivants sont plus facilement accessibles au Canada qu'en France. Dans le contexte canadien, contrairement au contexte français, les ressources sont plus importantes en nombre et en accessibilité physique. Ainsi, les origines culturelles sont célébrées au niveau de l'Education Nationale. En plus, à Edmonton, il y a des écoles bilingues qui enseignent l'arabe, le chinois, le français, le japonais, le juif, la langue des signes, l'espagnol et les langues indigènes. En apparence, il nous semble que la langue-cible, l'identité et l'intégration correspondent à des priorités préétablies dans le contexte canadien alors qu'elles apparaissent comme de simples conséquences à prendre en charge dans le contexte français. De toutes évidences, les immigrants au Canada peuvent rapidement[50] trouver des repères, s'intégrer à la société canadienne, se positionner, apprendre la langue grâce à l'accessibilité et l'appui de chaque commune, et caetera. Pourtant, comme en France, cela n'est pas une réalité absolue pour tous.

[50] Nous admettons que « rapidement » est un terme relatif, ainsi, nous l'avons utilisé en tant que tel.

## 2.8 Une conclusion contextuelle

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, le Canada et la France partagent des problèmes similaires en ce qui concerne l'immigration, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, l'intégration et l'identité. Pourquoi ? Comment deux pays ayant des approches distinctes envers le problème d'immigration, peuvent-ils avoir de nouveaux arrivants qui partagent un vécu similaire ? Nous soulignons l'importance de pouvoir conceptualiser l'histoire politique et sociale dans les deux contextes comme nous l'avons fait brièvement dans les pages précédentes. L'intérêt, selon cette chercheure, c'est de mieux comprendre que malgré tous les programmes (proactifs ou pas), tous les bénévoles, toutes les subventions financières, tout l'effort collectif déployé (centres d'accueils, programmes d'établissement, formation de langue cible), ce n'est pas assez. Que peuvent de mieux la France et le Canada ? Les réponses à ces trois questions comparatives sont complexes. Ainsi, dans les prochains chapitres, nous tenterons de déchiffrer les complexités de cette comparaison de façon plus détaillée et de révéler les solutions potentielles pour le bien des populations immigrantes.

## TROISIEME PARTIE : À la recherche d'une définition de la langue

Qu'est-ce que la langue ? Elle peut être vivante ou morte. Elle est compréhensible ou incompréhensible. Elle peut être courante ou universitaire. Elle peut être douce ou violente, poétique ou politique, harmonieuse ou vulgaire. Une langue est polyvalente. Qu'est-ce qui constitue la langue ? Elle est écrite, parlée, chantée, argumentée, manipulée, et conjuguée. Elle a une formule ou un système qui lie la phonétique avec la syntaxe. Elle est à la fois diverse dans ses libertés, et contrainte dans ses règles prescrites.

Comment peut-on définir les complexités de ce qui est une langue ? C'est une chose utilisée par un individu, avec pour but de se faire comprendre, de s'exprimer, et de s'identifier. Elle nous informe, elle nous raconte des histoires et elle nous trompe. Elle est enseignée en suivant des stades de développement, mais son acquisition est naturelle. Elle est un outil qu'on peut posséder.

En termes simples, on peut considérer que la définition de la langue est arbitraire, car tout être humain possède une gamme linguistique qui fonctionne comme un véhicule pour l'expression, la compréhension et la communication (qui n'est pas d'ailleurs limitée aux capacités humaines). La langue peut exprimer une identité, une culture, une pensée, une émotion, une philosophie, une intention, et caetera.

Selon Krauss et Chiu (1998), il semblerait que la définition de la langue ne soit ni arbitraire ni universelle.

> *« Language pervades social life. It is the principal vehicle for the transmission of cultural knowledge, and the primary means by which we gain access to the contents of others' minds. »* (Krauss et Chiu, 1998 : p. 41).

À première vue, la citation ci-dessus semble complète. La langue est un vecteur de la culture et la clé d'entrée qui déverrouille la pensée d'autrui car la langue, en principe, est un échange social. Par contre, cela ne détaille pas tout de ce qu'est la langue. Krauss et Chiu (1998) affirment que les définitions de ce qu'est une langue manquent de précisions. Malgré une structure prescrite, ils disent que le fonctionnement de la langue ne peut pas être défini concrètement. Selon eux, les définitions ne décrivent pas exhaustivement les buts, les utilisations, et la variété des échanges (*idem*) qui peuvent avoir lieu entre les participants. D'ailleurs, les écoles qui abordent les complexités de la langue ne semblent pas relever d'une seule définition.

Souhaitant établir une définition plus précise de la langue, nous avons choisi d'en étudier les aspects fondamentaux et holistiques. La langue est un outil multidimensionnel, ainsi pour aborder ce sujet en portant la réflexion sur la logique de la philosophie, les mathématiques et les sciences humaines (quantitatives et qualitatives).

## 3.1 La langue : une manifestation cérébrale

### 3.1.1 Un contexte neurolinguistique (ou pas)

Si la langue est contextuelle, peut-elle aussi représenter une collection de *symboles* ?

*Anecdote*

> Depuis plusieurs années, je me trouve devant des apprenants d'origines variées. Afin d'attirer leur attention sur l'importance d'être tolérant quant aux malentendus qui ont lieu dans le cours de langue et ailleurs, le premier jour je leur demande de me dessiner un oiseau. Après toutes ces années, je n'ai jamais eu deux oiseaux semblables. Cela illustre à mes yeux à quel point le concept d'*oiseau* est de toute évidence un concept

concret pour les apprenants, mais la représentation de ce concept n'est pas la même pour tous.

L'anecdote ci-dessus est une illustration typique, qui remet en question la définition d'une langue en tant que collection de symboles, car il n'existe pas de symboles concrets cachés dans les neurones du cerveau. Rosenfield (1988) constate que le cerveau est composé de circuits d'activité qui prennent leur sens selon leur contexte (p. 170)[51]. Andrews (2014) constate que du point de vue neurolinguistique, la représentation de la langue ne peut pas être considérée de la même manière (p. 8). Elle précise en expliquant que, *« the term language [ellipses originales] refers to a variety of neurological functions that serve as the basis for a wide range of actions and behaviors* [sic] ; *it is the cultural context that serves to categorize these activities as appropriate and viable* » (pg.28). La langue est un système entrelacé et multidimensionnel. Pour elle, « *language is not a neurological monolith »* (p. 27) où les actes linguistiques sont ponctuels et localisés, il s'agirait plutôt d'un échafaudage de multiples systèmes de perception du cerveau (*Idem*).

Lera Boroditsky, un professeur de sciences cognitives à San Diego, ayant une vision différente de celle d'Edna Andrews, nous rappelle que la langue n'est qu'une construction. Elle évoque la langue comme un simple outil. En résumant des recherches importantes dans la science cognitive sur la façon dont une langue change la manière dont on pense, Boroditsky écrit : « *Languages, of course, are human creations, tools we invent and hone to suit our needs* ». En parallèle, nous pourrons soupçonner que nos besoins (linguistiques, émotionnels, ou autres) sont aussi variés que changeants. Une question fondamentale demeure pourtant : Quels sont donc ces contextes qui font une langue ?

[51] Traduction de l'auteur, cité de Edna Andrews (2014, p. 28).

### 3.1.2 Une manière de fonctionnement – Jakobson

Pour certains, la langue est fonctionnelle. Roman Jakobson, l'un des linguistes les plus influents du XXième siècle, et pionnier dans le développement de l'analyse structurelle du langage, parle de la fonctionnalité de la langue dans le contexte des perturbations linguistiques. Pour lui, la langue, est divisée en deux axes qui font partie d'une même opération : se faire comprendre. En s'appuyant sur les thèmes de *in presentia* et *in absentia* de Ferdinand de Saussure, Jakobson (1956) conclut que les origines des problèmes chez les personnes aphasiques se trouvent au niveau du fonctionnement paradigmatique (la substitution d'un énoncé par un autre) et syntagmatique (l'assemblement des mots clés)[52].

Plus loin dans son étude des fonctions principales de la langue, il suggère que pour mieux comprendre ses complexités, la langue « *doit être étudiée dans toute la variété de ses fonctions* » (paragraphe 1-5[xxxiii], 1963). Pour mieux conceptualiser la langue et sa fonctionnalité, Jakobson propose deux étapes de réflexion ; 1. Examiner d'abord les « facteurs » qui influencent l'efficacité de la communication et 2. Considérer comment ces facteurs donnent vie à une fonction linguistique distincte. Il précise que les facteurs (illustrés par les schémas suivants) doivent correspondre avec leurs fonctions respectives pour que la compréhension ait lieu. Chaque facteur est le point d'aboutissement d'une relation orientée, ou fonction établie entre le message et ce facteur[53]. Ces deux étapes conceptuelles de réflexion sont représentées dans les deux schémas suivants :

[52] Ses conclusions, bien que sources d'inspiration de l'époque, ont tout de même subi des critiques importantes. Une critique Wittgensteinienne récente de Suresh Raval (2003) éclaircit les limites du raisonnement et de la méthodologie expérimentale, et la vision étroite et faussée (p. 429) par rapport aux principes fondamentaux métaphoriques et métonymiques selon Jakobson.

[53] La citation vient d'une source informatique par Louis Hébert de l'Université du Québec à Rimouski. Consulté le 4 mai, 2015. En ligne : http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions le 4 mai, 2015.

*Schéma 3 : Facteurs et fonctions d'une langue – Jakobson*

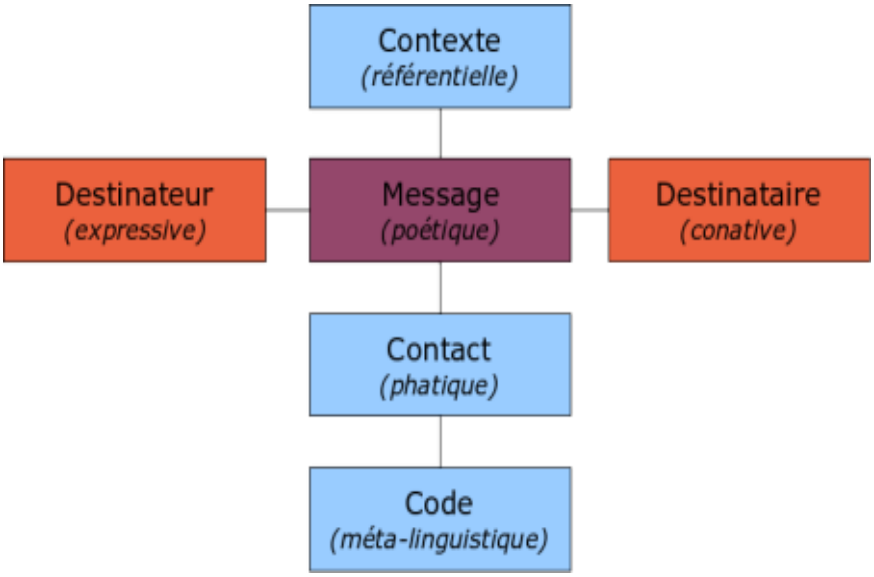



*Schéma de la communication verbale selon Jakobson (1956). À chacun des six facteurs inaliénables de la communication correspond une des six fonctions du langage (entre parenthèses)*[54]

Le Schéma 3 ci-dessus représente selon lui les considérations fondamentales pour l'étude du fonctionnement de la langue. Il explique l'opération interactionnelle comme suit :

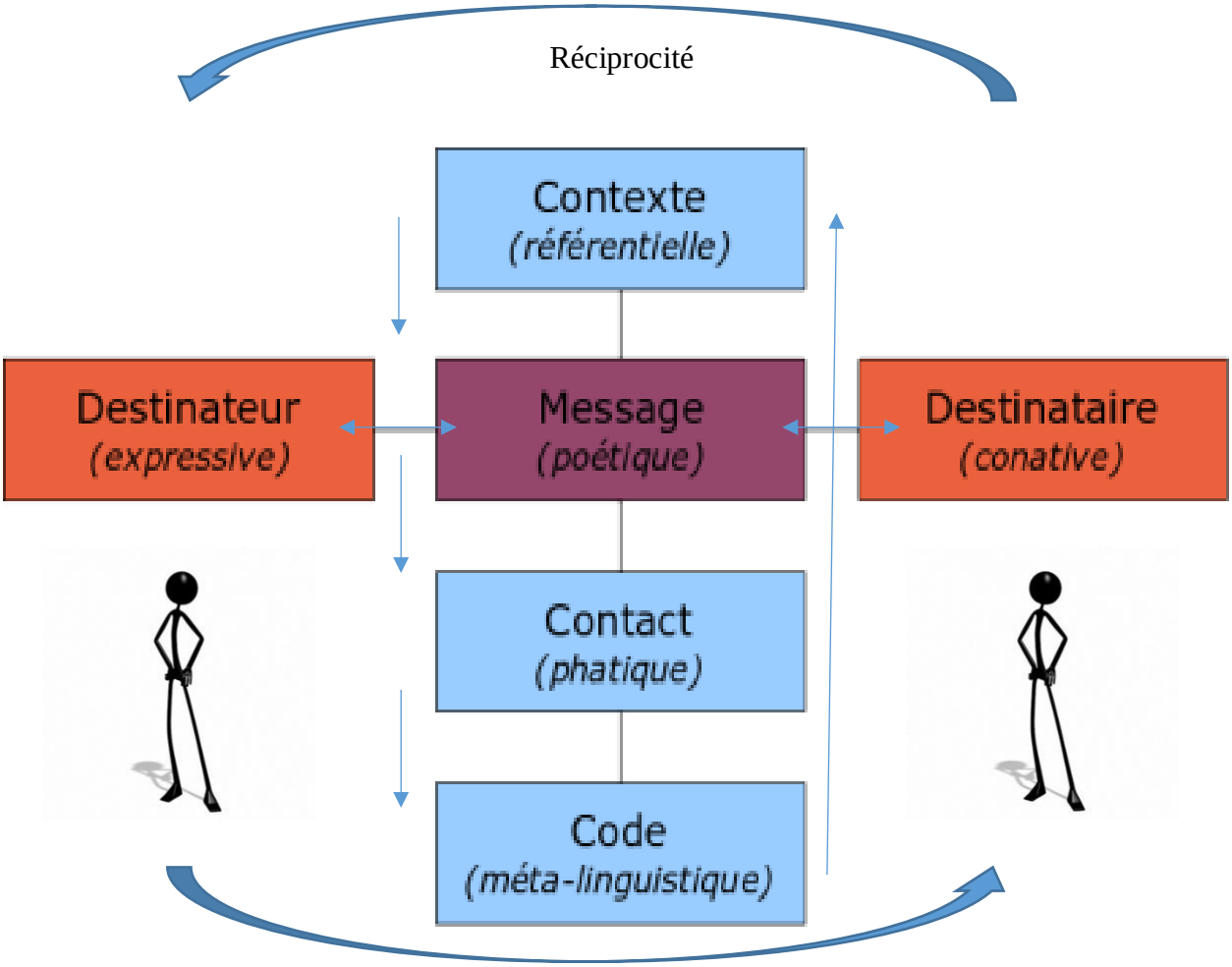
> *« Pour être opérant, le MESSAGE requiert d'abord un CONTEXTE auquel il renvoie […] le « référent » […] Ensuite, le message requiert un CODE, commun, en tout au moins en partie, au destinateur et au destinataire […] enfin, le message requiert un CONTACT, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication.* » (Jakobson, 1963, lignes 5-10).

Les recherches de Roman Jakobson ont généré des innovations importantes dans le domaine de l'analyse de la linguistique ; la sémantique, la syntaxe, la phonologie et la morphologie. Il a

[54] Schéma et légende consulté le 1 août, 2016. En ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Schéma_de_Jakobson. Parmi de nombreux schémas qui existent en ligne, celui du Wiki était le plus simple et plus claire. Source d'origine : Jakobson, R. (1960) . Closing statements : Linguistics and poetics. Dans S. Thomas (Ed.). *Style in language*. MA / MIT Press, 350-377.

élargi la vision de l'analyse linguistique générale dans les domaines de la poésie, la musique et l'anthropologie. Par contre, bien que reconnaissant son influence importante, nous rejoignons les reproches de Raval (2009) en ce qui concerne le manque d'ampleur des conclusions de Jakobson. Nous trouvons que, dans la direction de sa théorie de l'étude du fonctionnement de la langue, il manque une chose fondamentale : une représentation de la réciprocité. Ainsi, d'après notre interprétation de la citation ci-dessus, pour que la langue soit fonctionnelle, elle doit être réciproque. Cependant, cette réciprocité ne nous semble pas bien illustrée dans le Schéma 3 des facteurs et fonctions d'une langue. Nous proposons le Schéma 4 suivant :

*Schéma 4 : Une vision alternative de la fonction d'une langue (deux théories combinées)*



Selon nos expériences et nos expérimentations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, il nous semble qu'une communication réussie ne se produit pas grâce à un contexte linéaire et absolu, qu'elle soit linguistique ou développementale. La communication est une négociation par voie de paroles, mots et référents partagés. Cela dit, nous avons adapté le schéma de la communication verbale de Jakobson (1956) qui représente une image des fonctionnements de la langue en soulignant avec les flèches la réciprocité multidimensionnelle et interactionnelle des actes langagiers. Les actes de communication n'existent pas en sens unique, ils sont le résultat des négociations entre deux interlocuteurs qui partagent un contexte (culturel, social, linguistique, ou autre). Quel est donc la valeur du contexte ? Est-ce que le contexte fait que l'apprentissage a lieu ?

## 3.2 La langue est cognitive – Chomsky vs Evans

### 3.2.1 Un mythe : La langue est innée

Pour certains chercheurs, le contexte paraît inconséquent. Noam Chomsky (1957), en développant sa théorie de *Universal Grammar* (UG)[55], s'interroge sur l'acquisition de la langue et comment mieux comprendre la maîtrise (connaissance) d'une langue maternelle. La théorie de UG est reconnue, sujette à polémique et influente. Elle est également une théorie propre à remettre en question les études et discussions sur l'apprentissage de la langue.

[55] Noam Chomsky, à l'origine, a proposé la théorie de « generative linguistics » (Chomsky, 1957) ; il semble avoir concrétisé la théorie d'Universal Grammar en 1986 : 3. Les études de O'Grady *et al.* 1996 : 734 ; Pesetsky 1999 : 476, Chomsky, 2007, dans les domaines de la linguistique ainsi que les recherches menées par David Poeppel et Dave Embrick (2015) dans le domaine des sciences neurologiques (précisément « cartographie » (terme de l'auteur)) du cerveau humain parlent de la possibilité d'un système universel d'apprentissage d'une langue. Voir Embick, D. et Poeppel, D. (2015). Towards a computational(ist) neurobiology of language: correlational, integrated and explanatory neuro-linguistics. *Language Cognition and Neuroscience*. 30, 357–366.

Interlocutrice sans vraie maîtrise de ses deux langues maternelles, et produit du dénouement scolaire de l'UG dans les années 80, l'auteure a des réserves assez importantes sur ce sujet. Ce qui nous intrigue est ce sens d'universalité parmi les locuteurs, natifs et non-natifs, peu importe les origines linguistiques et le désir de communiquer.

La langue, selon Chomsky, est innée. L'outil d'acquisition linguistique, à l'aide d'une exposition importante à la langue-cible, amasse les modules des noms et verbes pour créer une langue compréhensible. Plus récemment, Hauser, Chomsky et Fitch (2002) ajoutent que la langue évolue selon les hypothèses suivantes :

1. *Une langue est strictement animale.*
2. *Une langue est le produit d'une sélection naturelle adaptée et spécialisée ayant pour but de communiquer chez l'être humain.*
3. *Une langue est à la fois une capacité présente chez l'être humain comme chez les animaux, par contre la mécanique logique (récursion) n'existe que chez les humains*[56].

Cette théorie suggère que tous les êtres communicants possèdent les mêmes structures fondamentales qui permettent le développement d'une langue (ou d'une manière de s 'exprimer). Selon cette étude, une structure fondamentale et simple rend possible l'acquisition d'une langue maternelle. Là où nous nous interrogeons, par contre, c'est sur le concept subjectif, (selon notre interprétation), de simplicité. Ce qui peut être subjectif et sujet à interprétation nous semble être le concept même de simplicité. Malgré cette capacité innée, selon Chomsky (1957 ; 1965 ; 1965 ; 1986) et ses confrères, ni les facteurs ni les individus qui influencent l'expression et le positionnement de la langue ne peuvent être rangés dans des petites boîtes contrairement à ce que chante Malvina Reynolds (1962)[57].

[56] Traduction de l'auteur.

[57] Les paroles pertinentes critiquent l'homogénéité de la société américaine des années 1960. Elle chante : « *Little boxes on the hillside, little boxes made of ticky tacky, little boxes on the hillside, little*

Si nous acceptons ce propos qu'effectivement, nous partagions une structure de base fondamentale, ou même un attachement pour certaines parties de la construction de la langue, quels seraient les facteurs qui produisent cette forte volonté à se faire comprendre ?

### 3.2.2 Les critiques de l'innéisme

La réponse à cette question nous semble paradoxale : pour se faire comprendre nous avons besoin de suivre la norme attendue par l'autrui ; une norme qui change et évolue. Comment les nouveaux arrivants peuvent-ils surmonter ce paradoxe ? Est-il vraiment nécessaire ? L'image évoquée par la chanson ci-dessus (cf. notes de bas de page) reflète un côté ironique (ou paradoxal) du développement de la langue et du développement sociale de l'homme. De là à dire que l'homogénéité est le résultat des mêmes chemins voyagés, comme le suggèrent Reynolds (1962) au niveau sociale et Chomsky (1965) au niveau linguistique, c'est un constat auquel nous n'adhérons pas tout à fait.

Nous partageons le point de vue de Vyvyan Evans (2016 ; 2014), un professeur de la linguistique à l'Université de Bangor. Evans discute les théories de Chomsky et de ses confrères en déclarant que la langue n'est pas le produit de l'instinct, mais le produit d'expérimentation (*idem*). Il dit que la langue est ancrée dans les actes qui font partie de la vie ; un être expressif, un être changeant, et un être vivant. La langue n'est pas une reconstruction réflexive. Chez Evans (2016), elle est une représentation des expériences vécues.

---

*boxes all the same…. And the people in the houses, all went to the university where they all turned into boxes and they come out all the same* ».

En acceptant cette école de la définition d'une langue, où la langue est une représentation de l'expérience, nous voyons la vie et l'ampleur des langues qui ne peuvent pas se mettre dans les '*little boxes'* de Chomsky. Les langues indigènes du Canada d'*Inuktitut* et le *Salish* dans le détroit du Pacifique sont des langues qui ne suivent pas le modèle proposé par le *UG*. Elles peuvent être définies comme étant de véritables langues, malgré l'absence des boîtes étiquetées « verbe » ou « nom » (auparavant vues comme 'boîtes' essentielles de *UG* dans le développement d'une langue).

Nick Ellis (1998) propose un raisonnement différent par rapport à ces critiques de la théorie de *UG*. Il nie l'existence d'une grammaire universelle, particulièrement au niveau neurologique (p. 640). Il déclare qu'il n'est pas possible de déterminer la « spécificité synaptique » (traduction de l'auteure) dans le cortex. Selon lui, la langue n'est ni localisée ni compartimentée. Ce point de vue est partagé par Andrews (2014) qui suggère que ces représentations dans la recherche sont limitées et manquent de portée suffisante. Les arguments à l'appui sont nombreux. MacWhinney (1999) (voir aussi MacWhinney et O'Grady, 2015), Eubank et Gregg (1995); Cowie (1999) ; et Bates *et al.* (1991) sont parmi les études argumentatives les plus reconnues allant à l'encontre de l'innéisme et de l'*UG*.

Plus récemment, Brighton *et al.* (2005) résument que, si l'homme est le seul à pouvoir développer la langue, nous ne pouvons pas complètement ignorer l'innéisme proposé par Chomsky (p. 181-182), même si le propos de celui-ci est extrême (p. 181). Ils proposent que la langue est un système évolutionnaire uniquement[58] chez l'homme. Même si ces recherches

[58] Nous voulons souligner que Narcy-Combes (2006) en citant Auroux (2001), met en cause ce propos en disant que la communication existe en multiples formes ; elles font partie des répertoires technologiques qui peuvent se trouver chez les autres espèces. Auroux (2001) propose que la langue soit soumise à de nombreux facteurs (histoire, environnement, époque et variation) offrant des arguments contre la théorie de *LAD* (*Language Acquisition Devise*) de Chomsky.

défendent chacune une position distincte, elles partagent un mépris et une force de conviction pour déclarer que l'UG est « *ridicule* » (Gregg, 1993 ; voir aussi Gregg, 2003) et n'est pas plausible. La langue ou son développement, selon Nick Ellis (1998), n'est ni innée, ni non innée, l'instinct vient du fait de vouloir se faire comprendre. Nous voyons ceci dans la poésie de T. S. Elliot (1888-1965). Une langue, selon lui est dynamique et donc complexe, idée représentée dans les paroles du poème ci-après. En contemplant le concept de *temps* (comment nous le conceptualisons et l'organisons) il réfléchit sur l'acception d'un mot comme le « *temps* » en tant que « construit ». Selon l'interprétation de l'auteure de cette thèse la parole (*words* comme l'écrit Elliot) est affectée non seulement par l'environnement physique et social mais également par le temps (fictif ou pas). La vie étant par essence évolutive, la parole ne suit pas les mêmes règles. En effet, même dans un état statique (comme les mots qui se trouvent sur chaque page de cette thèse) la parole a une voie (figurative et littérale) perpétuelle.

*« words move, music moves*
*only in time; but that which is living*
*can only die.*
*words, after speech, reach*
*into silence.*
*only by the form, the pattern,*
*can words or music reach*
*the stillness, as a Chinese jar still*
*moves perpetually in its stillness [….]*
*words strain,*
*crack and sometimes break, under the burden,*
*under the tension, slip, slide, perish.*
*decay with imprecision, will not stay in place,*
*will not say still »*

-extrait du *Four Quartets* par T.S. Elliott écrit entre (1932-1945)[59]

Ce poème nous rappelle que l'intention du locuteur peut être mal interprétée parce que les paroles suivent le fil du temps (temporal et grammatical). Cette notion de mouvement perpétuel,

[59] Lignes 140-146 et 152-155 du poème *Burnt Norton* de T. S. Elliot.

à la fois cadrée et dynamique, nous paraît intéressante. Selon notre interprétation, Elliot touche les aspects de l'expression qui expirent, qui vivent et qui croissent avec le temps et l'environnement.

## 3.3 La langue comme outil d'expression de la pensée

### 3.3.1 Sapir et Whorf – La langue : une complexité linguistique

Sapir et Whorf partagent ce même ressentiment en ce qui concerne la culture et la langue, en soulignant que la vie et la croissance de la culture dans laquelle la langue est parlée façonne la manière dont nous concevons nos pensées et notre culture. David Nunan (2007) en résumant le point de vue d'Edward Sapir déclare ce qui suit :

> *« While all languages share certain universal characteristics, there are aspects of language that are culturally specific. According to Sapir, the language and culture into which one is born shape the way one thinks. They create mental "tracks" upon which our minds run. Sapir also argued that cultures sharing a language share a way of thinking and that these ways of thinking constitute the psychology of the culture »* (Nunan, 2007, p. 200).

À propos d'Edward Sapir (1884-1939), David Nunan (2007) dit que même si les notions de Sapir ne sont plus tant « *à la mode* » qu'auparavant, sa contribution à la linguistique demeure importante. Ainsi, il confirme que la contribution de Sapir à l'étude de la linguistique est considérable.

La langue est complexe. Elle est phonétique, morphologique, sémantique et syntaxique. Elle contient des subtilités émotionnelles, des symboles préconçus, elle présente une intention qui est à la fois objective et subjective. Du point de vue émotionnel, Sapir explique que la langue

consiste en une « *tonalité émotive* » dont la compréhension peut être indépendante au-delà d'une projection initiale (paragraphes 15-17, chapitre 2). L'expression de la langue est individuelle, ponctuée d'histoire, de vécu et de culture, dont l'expression a des possibilités infinies. Il suggère que la richesse d'une langue n'est pas forcément mise en évidence par sa forme, car sa forme existe en permanence dans ses limites conceptuelles, grammaticales, et phonétiques, en déclarant qu'une langue est divisée en plusieurs parties : « *matériel (concepts basiques)* », « *contenu (concepts dérivatifs)* », et « *relationnel (concepts concrets relationnels et concepts purement rationnels)* » (paragraphes 20-21, chapitre 5).

En soulignant cette dernière partie, nous voyons que le relationnel semble être important pour celles et ceux qui viennent s'installer dans un nouveau pays. En maitrisant une langue additionnelle, ils doivent la lier avec le ré-établissement de leur repère, leur connaissance du matériel, du contenu et du relationnel, non seulement du point du vue linguistique mais aussi du point de vue culturel (et Culturel), identitaire et positionnel. Pouvons-nous alors conclure que la langue, en tant que construit, est définie contexte par contexte ?

### 3.3.2 La langue semble être significative : Whorf

Benjamin Lee Whorf (1897-1941) a contribué à la question ci-dessus, en expliquant que la formulation linguistique qu'on utilise est déterminée par notre capacité à donner un sens à notre vécu : un vécu qui semble être construit contexte par contexte. Ainsi, l'hypothèse Sapir Whorf souligne la réalité des limites de la langue en décrivant ce qu'elle n'est pas : la langue n'est pas un vecteur de communication illimitée et universel.

Prenons, par exemple, l'expression « pas de bras, pas de chocolat ». Pour moi, cette expression idiomatique française exprime pleinement l'hypothèse de Sapir-Whorf. Le pouvoir ou la capacité de voir, de sentir, de toucher et de goûter détermine notre capacité à expérimenter. Dans le cas du scénario des chocolats dans le film *Intouchable* réalisé par Olivier Nakache et Éric Toledano (2011), l'expérience complète du chocolat est évidente. Dans le contexte de l'hypothèse de Sapir-Whorf, cette expression n'a que peu d'évidence pour un « débutant » dans la langue car il n'a pas les référents culturels requis.

Ainsi, la langue est le miroir des contraintes, de l'histoire, de la vision, de la culture, du vécu d'un peuple qui partage la même langue. Plus précisément, dans le contexte du français, décrit par Bourdieu (1989), la langue française reflète un peuple qui partage une connaissance du marché linguistique (Bourdieu, 1982) et les règles imposées par l'élite (Bourdieu, 1989). Malgré ce partage intime, il peut y avoir des malentendus importants, car ce qui devrait être exprimé n'est pas toujours entendu. C'est encore plus évident parmi ceux qui ne partagent pas la même langue maternelle. Dans ce cas, selon Jakobson, les différences grammaticales peuvent contribuer à la compréhension car « *grammatically, languages do not differ in what they can and cannot convey… they differ in what a language must convey* » (1967, p. 110). En référence au film de Nakache et Toledano (2011), encore une fois, la représentation d'une amitié inattendue était mal vue et considérée comme de la propagande raciste dans le contexte américain. Jay Weissberg de *Variety* a décrit le film comme étant *« the kind of Uncle Tom racism one hopes has permanently exited American screens*[xxxiv]». Même traduit, pour comprendre l'intention de la langue, il faut connaître l'ampleur de son contexte (géographique, social, culturel, et caetera). Prenons par exemple, l'histoire des immigrés d'Afrique du nord en France. D'un certain point de vue, nous voyons l'écart entre les classes parmi les arrondissements parisiens. Le pouvoir et la reconnaissance de la langue française comme étant

la langue d'élite comparée à la langue franco-algérienne sont bien étayés[60]. En résumé, la langue semble ancrée dans la culture (ou les référents) où elle est parlée.

### 3.3.3 La langue : un organe de la parole

D'après certains linguistes, une langue est différente selon la manière dont elle est utilisée, comme nous le voyons dans les écrits d'Edward Sapir, mentionnés plus haut. Un anthropologue-linguiste américain au début du XX$^{\text{ième}}$ siècle constate que la capacité à vouloir parler est parfaitement naturelle. Les organes de la parole participant au langage mettent en œuvre un processus entièrement humain et non inné. Ces organes font converger des idées, des émotions et des désirs qui correspondent aux expériences vécues (paragraphes 8 à 11, chapitre 1). Le partage de ces mêmes expériences, par contre, a un destinataire. Pour Sapir, c'est ce qui influence la structure de la langue. Il dit que pour partager une expérience vécue, une expérience qui est à la base multidimensionnelle et qui présente de nombreux aspects, il faut l'exprimer d'une manière compréhensible dans les limites du répertoire de l'interlocuteur. Il faut que les symboles qui représentent « l'entier de nos expériences soient simplifiées et généralisées énormément » (paragraphe 12, *idem*) avant qu'ils ne soient communiquées.

La communication, « l'objet véritable de la parole » selon Sapir (paragraphe 16, *idem*), n'est pas limitée aux actes de paroles, mais plutôt à l'équilibre qui existe entre l'acte physique et la

[60] Nous soulignons qu'il existe des injustices par rapport à l'élitisme de la langue française en France. Cet élitisme n'est pas limité à la grammaire ni à la syntaxe, il est présent aussi dans la phonétique (les accents régionaux versus l'accent parisien, par exemple). En ce qui concerne le film mentionné ci-dessous, nous voulons préciser que l'écart des statuts entre les personnes d'origine française et celles d'origine maghrébine est très bien documenté dans la recherche. Cela dit, nous ne traitons pas ce sujet important dans cette thèse. Cette référence a pour but d'éclairer le fait que la langue, les expressions idiomatiques et l'histoire qui les lient ensemble sont contextuelles. L'humour entre deux cultures est rarement définie de la même manière.

perception de l'acte (*Idem*). La communication est multidimensionnelle et cyclique. Elle peut être constituée de symboles connus et compris ou non, elle peut suivre des règles phonétiques prédéterminées ou non, elle peut être écrite ou non. Peu importe sa manifestation, le but final est de transmettre des informations.

*Une anecdote*

> Une illustration de ceci, qui se trouve dans ma vie personnelle, a eu lieu en 2001, lorsque j'ai vécu sur l'Isle de Banks, dans l'arctique du Canada. Malgré le fait que je n'avais ni les mêmes repères que mes confrères de la communauté, ni les mêmes bases linguistiques, ni les mêmes symboles d'expériences vécues, ils ont pu me transmettre des leçons essentielles sur la richesse de la culture Inuit, ses subtilités d'étiquette de voisinage, et sur les rites respectueux de la chasse.

## 3.4 La langue et sa fonctionnalité : la phonétique - un accent pour tous… ou pas ?

Comme les mots, les expressions et la culture, l'accent semble positionner le locuteur en fonction de ses racines. Dans le cas de la prononciation, on peut la considérer comme un aspect intégral de ce qui constitue la langue cible. On peut aussi établir un sens de solidarité parmi les locuteurs qui cherchent à s'identifier entre qui sont des *« nôtres »* et qui sont des *« leurs »*. En prenant la langue française comme exemple, la phonétique change selon la région. Les habitants originaires de Marseille, de Bayonne, et de Paris ne partagent pas la même phonétique.

Cela dit, Ferdinand de Saussure partage le point de vue de Sapir, qui dit que les variétés phonétiques ne sont pas limitées à la géographie. Saussure affirme qu'il peut exister une grande variété phonétique d'un même mot énoncé par la même personne selon le contexte (Saussure,

1932, pp. 151-152). L'émotion, l'humeur et l'intonation peuvent toutes influencer l'accent. Ainsi, cela peut devenir problématique pour ceux qui voient l'accent comme clé de la solidarité (Marcellesi, 1989)[61]. Nous pouvons dire aussi, selon Sapir, que la langue est une forme de façade de soi, sculptée (paragraphe 1, chapitre 11) au fur et à mesure par l'interlocuteur, et par laquelle émergent les indices de ses origines culturelles.

*Une anecdote contextuelle*

> Une amie, qui travaille dans la politique des langues officielles au Canada, change sa prononciation en fonction du contexte dans lequel elle se trouve. Polyglotte, elle a une aptitude pour les accents. Ce don, pour elle, est stratégique. Grâce à ce don, elle le reconnaît, elle peut facilement se positionner. En adoptant les normes linguistiques de ses confrères dans la province de Québec, elle s'intègre mieux dans son lieu de travail. Quand c'est nécessaire (quand elle fait des communications publiques par exemple) elle adopte un accent plus prestigieux et moins familier pour se mettre à un niveau supérieur qui illustre son statut et sa formation. Ces variations peuvent se manifester d'ailleurs pour d'autres raisons : fatigue, colère, enthousiasme.

A titre personnel, je suis toujours fascinée par le fait que mon accent est utilisé comme une sorte de carte d'identification pour l'étrangère que je suis, et non comme un point de départ pour un échange entre deux personnes. Dans les contextes français et canadien, l'accent (ou les variantes de la « norme ») peut marquer les origines, le statut, et l'éducation de l'interlocuteur. Ceci, selon les expériences et la recherche de l'auteure, semble plus évident en France. À ce

---

[61] Marcellesi (1986 ; 2003) a déclaré, en parlant de son étude avec l'accent en Corse, qu'un accent et normes attendus construit un niveau de tolérance (ou pas) par rapport à la langue française. Précisément, il a dit : « *reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'inter[-]tolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques* » (1986 : 173).

propos, nous posons la question suivante : Comment attribue-t-on de la valeur à un accent ? Pour les chercheures comme Tracy Derwing et Marion Rossiter (2003), les études qui ont marqué l'importance de ce point se focalisent sur la prosodie : l'accentuation et l'intonation. Tracy Derwing et Murry Munro[62] ont mené de nombreuses études concernant l'importance de la prosodie pour les apprenants des langues secondes et étrangères. Sans reprendre l'intégralité de leurs recherches, nous aimerions en souligner quelques points pertinents. La compréhensibilité d'un énoncé est primordiale, mais, pour moi, cela ne dépend pas de l'accent seul. Ils suggèrent qu'une bonne compétence dans la prosodie reflète une image plus positive de l'accent de l'interlocuteur (Derwing et Munro, 2005). Ainsi, un contexte peut soutenir et diriger l'intention de l'énoncé quelles que soient ses variations phonétiques.

Prenons, par exemple, les phrases anglaises suivantes ;

1. *This ship is brown.*
2. *This sheet is brown.*
3. *This shit is brown.*

Une erreur courante pour les apprenants d'anglais est de ne pas assez ouvrir la voyelle /i/ lorsqu'elle se trouve à proximité d'une consonne sibilante. Sans contexte défini, à l'oral, il serait difficile d'identifier laquelle des phrases ci-dessus est la bonne. Par contre, dans un contexte établi ; soit au bord de la mer, dans une salle de cours, ou aux toilettes, on rend l'énoncé clair et sans ambiguïté.

Nous voyons ici un paradoxe pédagogique en ce qui concerne l'enseignement des langues cibles aux nouveaux arrivants. Étant donné que ceux-ci apprennent une langue normée dans les cours de langue, l'importance d'être compréhensible ne semble pas avoir la même valeur pour les

[62] Une liste non-exhaustive des dates de publication des articles importants est suivante : 1994, 1997, 1999, 2001, 2005, 2006, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015. Dans la bibliographie nous faisons référence à celui du 2005. Nous voulons aussi souligner les nombreuses études pertinentes sur la prononciation de l'apprenant de langue étrangère de Ron Thomson qui continue à collaborer avec Tracy Derwing notamment les publications de 2008, 2012 et 2014.

apprenants que pour les enseignants. Le paradoxe pédagogique se présente comme suit : comment enseigner une norme quand la réalité n'est pas toujours normée ?

Au Canada, comme en France, il existe des accents régionaux, mais pourtant les programmes de cours favorisent un accent neutre. Ainsi, les programmes encouragent une grammaire prescrite (et correcte), une syntaxe figée et un vocabulaire commun. Tout ceci ayant pour but d'avoir un standard accepté. Valdamm (1989) (cité dans Gass *et al*. 2002, p. 3) suggère que pour y arriver il faut suivre quatre principes des normes pédagogiques[63] pour l'enseignement de langues additionnelles :

1. *Elles (les normes langagières) doivent refléter l'expression authentique*
2. *Elles doivent se conformer à l'idéale vision de la langue du point de vue des natifs*
3. *Elles doivent se conformer aux attentes des natifs et non natifs au niveau de la linguistique et du comportement langagier.*
4. *Elles doivent s'adapter aux problèmes qui empêchent ou encouragent l'apprentissage.*

À première vue, il nous semble logique d'établir des normes dans le domaine de l'enseignement de langues additionnelles pour ne pas enseigner en mode pidgins ou créoles par exemple. Ainsi, les normes encadrent l'organisation d'un programme de cours, et elles nous offrent un point de départ « universel ». Alors où se situe le paradoxe ? Lightbown (2000) le résume parfaitement dans sa récapitulation des dix généralisations de la recherche de l'acquisition de langue additionnelle en soulignant que la connaissance d'une norme n'est pas représentative (p. 432)[64]. Elle-même professeure et apprenante de langues additionnelles, l'auteure suggère que l'enseignement des normes est essentiel en principe, mais très difficile à réaliser dans la pratique. L'apprentissage d'une langue normée n'est pas facilement simplifiable parce que ni

[63] Traduction de l'auteure.
[64] Cité aussi dans Gass *et al.* (2002) à la page 63.

l'apprentissage ni la langue elle-même ne sont statiques. Ils changent, ils évoluent, ils murissent (*idem*. p. 4). Par conséquent, l'application d'une grammaire normée est fortement liée aux expériences (linguistiques ou autres) du locuteur (Bybee, 2006, p. 711)[65].

En conclusion, la langue est donc un accent identifiable et une expression de l'individu dans un contexte défini. Elle est une projection sculptée de soi. Elle est universellement humaine. Elle est à la fois innée et apprise. Elle est variée autant que prescrite. Pouvons-nous donc conclure que telle est la définition d'une langue ? Non. Khalil Gibran a écrit à propos de la parole : *Que la voix de votre voix parle à l'oreille de son Oreille* (p. 61). Nous voyons ici la profondeur des couches qui constituent la langue. Ce qui est certain c'est que la langue change, se développe, s'adapte et évolue comme dans le cas de tous les systèmes complexes et dynamiques (Ellis, N. 1998).

## 3.5 La langue en tant qu'un système dynamique : théories émergentistes

> *« Once a label is on something. It becomes an IT. Like it's no longer alive »* (extrait de la chanson New Your Couple Fight About, Morcheeba, 2002).

La langue est vivante et elle émerge à travers les paroles des divers interlocuteurs malgré les normes qui essayent de l'ancrer dans les standards linguistiques et comportementaux. Le mot clé dans la phrase précédente que nous soulignons est *émerger*. Encore à ses balbutiements dans la recherche actuelle, l'émergentisme propose que l'application de la langue facilite/crée la maîtrise de la langue (Behrens, 2009). En réfutant les théories de l'innéisme, l'émergentisme essaie de combler le fossé entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue en disant qu'une

[65] Voir la recherche de Elman *et al.*, 1996 ; MacWhinney, 1999 ; Tomasello, 2003 ; 1998 et MacWhinney et O'Grady, 2015).

langue est un système dynamique, réactif, adaptif et complexe (Beckner *et al.*, 2009 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008 ; Larsen-Freeman, 1997). En tant que système complexe, il est difficile de le contrôler (prédire sa réaction), de le prescrire et de l'étiqueter parce que comme dans le développement *du soi* (dans le cas des théories socioculturelles par exemple), une langue « *change[es] and transform[es] through interaction with their social [linguistic] and material [contextual] environment* » (de Bot *et al.*, 2005, cité dans Verspoor et Phuong Hong, 2015, p. 26). En outre, il est clair que l'émergentisme prend un élan dans la recherche récente dans les domaines de la linguistique appliquée et l'enseignement des langues additionnelles (voir Verspoor *et al.* (2017) ; Miras (2014) ; de Bot *et al.* (2013) ; Beckner *et al.* (2009) ; Behrens (2009) ; Ellis, N. (2008) ; O'Grady (2008, 2010a) ; de Bot *et al.* (2005) ; Gregg (2003) ; Lightbown (2000), et cætera. Cela étant dit, les recherches actuelles ne sont ni conclusives, ni suffisantes.

Tous ces chercheurs cités dans le paragraphe précédent proposent que plus de recherche soit nécessaire pour comprendre la complexité de ce qui fait une langue en application. Narcy-Combes (2017) en répondant à un article de Verspoor[66] *et al.* (2017) résume notre posture par rapport à l'émergentisme comme suit :

> *« Certes il existe une relation transductive entre humain, technologie et société (voir Narcy-Combes, 2005), mais la transformation n'est pas due qu'aux seules pressions sociales sur des facteurs physiologiques, des changements dans l'environnement y auraient également contribué et favorisé l'apparition (l'émergence) d'une capacité langagière complexe dans une perspective évolutionniste. Il reste à comprendre si la conscience était antérieure au langage, ou si elle a « émergé » des échanges que celui-ci permettait*[67] » (pp. 3-4).

[66] Réponse à Marjolijn Verspoor *et al.* (2017) : *The development of linguistic complexity in second language development : A complex dynamic perspective.*
[67] Soulignement de l'auteure.

À des fins de démontrer qu'il existe un questionnement de plus en plus important et pluridisciplinaire dans la recherche, nous trouvons l'émergentisme pertinent par rapport à cette étude. Cela dit, nous ne voulons pas, par contre, contribuer au débat actuel entre les camps de Nick Ellis et de Kevin Gregg par rapport à la portée concrète de la recherche. Ainsi, comme dit O'Grady ; « *there is currently no comprehensive emergentist theory of langue or is acquisition,* » (2008 ; voir aussi Behrens, 2009).

L'auteure, en évaluant les « fossés » dans la recherche concernant l'émergentisme trouve que le point de vue Larsen-Freeman et Cameron (2008) étant « jeune » en développement scientifique, il correspond le plus avec les sujets de cette thèse. Pour eux, une langue est un système ouvert qui change et s'adapte en fonction du contexte ; c'est un système qui ne peut pas se poser en équilibre (sinon, comme le chante Morcheeba cité au commencement de cette section ; la langue n'est plus vivante).

### 3.5.1 La langue : un système, tout simplement

En réfléchissant sur la définition d'un système du dictionnaire Larousse ; « ensemble *d'éléments considérés dans leurs relations à l'intérieur un tout fonctionnant de manière unitaire, »* nous pourrons constater que la langue est clairement un système structuré.

Jean Piaget nous alerte sur ce qu'il nomme la mode du structuralisme, car la mode est capricieuse (1969). Selon sa réflexion, l'idée de structure est entrelacée de trois caractères principaux : la totalité, la transversalité[68] et l'autoréglage (pp. 73-74). Par exemple, une phrase

[68] Traduction de l'auteure – dans le texte original Jean Piaget écrit « ce n'est pas un système statique…[elle] permet de passer de l'un de ses éléments à un autre » (p. 74). Piaget utilise le mot

complète est composée d'un sujet, un verbe et un complément *(totalité)*. Ainsi, il existe de nombreuses possibilités pour la construire et ceci est facilité par sa propre structure (transversalité). Par contre, cette phrase, quels que soient les éléments qui la composent, suit des règles prescrites (soit temporelles soit grammaticales soit syntaxiques). L'exemple de l'auteure de cette thèse dont nous avons fait référence plus haut, en effet, est hors du contexte dont parle Piaget. En se focalisant sur les mathématiques, il spécifie des contextes structurels algébriques, d'ordres, topologiques, et non liés à la grammaire d'une langue.

Pour certains, elle est un système cohérent (Chomsky, 2014, p. 264), donc structuré. Ayant pour but principal et unitaire de se faire comprendre, elle réfléchit, réagit, s'adapte et évolue. Elle est dynamique. Cela dit, comment pourrions-nous conceptualiser ce que veut dire « dynamique » concernant une langue ?

### 3.5.2 La langue : un système évolutif en construction

Pouvons-nous conclure que, pour qu'une langue soit dynamique, elle doit être structurée mais non figée ? Pour certains chercheurs ce dernier point est le cas car les acteurs de ce système communicatif semblent créer leur propre symphonie. Plus ouvert que ses confrères néogrammairiens, Ferdinand de Saussure, père fondateur de la linguistique moderne, considérait que comme un orchestre, la langue est un construit évolutif. Elle peut changer et évoluer sur plusieurs niveaux : syntaxique, morphologique, alphabétique, phonétique, sémantique, et caetera. Ce changement et l'évolution, selon ce chercheur (Saussure), n'est pas forcément le résultat des défauts d'articulation dans la durée, mais c'est plutôt un résultat des

« transformation » par contre l'auteure a décidé que « transversalité », un thème plus contemporain, correspond mieux au contexte de sa description.

faits historiques et culturels liés à l'interlocuteur, ou de l'environnement même (Saussure, 1964, pp. 202-203). Ces changements, qu'ils soient le produit des influences de deux systèmes distincts ou le produit de l'émergence des instabilités du système langagier, sont réalisés en fonction du temps (*idem*, 272[69]).

Cette dimension diachronique, portée par une pensée normative dans la science des langues de l'époque, n'était pas la seule manière d'aboutir à une langue selon Saussure. Pour lui, il existe une relation entre les signes linguistiques et la « période » dont ces signes sont issus.

Ce terme de *« période »* n'est pas clair ? Parlons-nous d'une époque, d'une expérience, d'une étape de développement, ou d'un mélange de tout ceci ? Depuis le tournant du XXième siècle, de nombreux chercheurs ont élaboré des définitions de ce qu'est pour eux une « période », en parlant précisément du développement cognitif et linguistique des enfants.

## 3.6 Une construction interactive, la langue semble imiter la vie

Ce qui est évident, c'est que la langue semble être un véritable iceberg linguistique, qui englobe la communication pour l'être humain dont nous, étant acteurs, ne voyons que le sommet. Nous voyons bien que la langue, un outil primordial pour se faire comprendre, est humaine et donc, à ce niveau, innée (Brighton *et al.*, 2005). Nous voyons que ses représentations peuvent être aussi abstraites que concrètes, aussi structurées que chaotiques, et aussi individuelles que sociales. La langue a une véritable vie propre.

[69] Ressource traduite en anglais.

### 3.6.1 Jean Piaget

Comment pouvons-nous conclure qu'une langue à une vie propre ? Qu'est ce que c'est ? Nous définissons une vie comme étant réactive, évolutive, adaptive et interactive. La langue pourrait-elle être aussi ainsi ? Les théories de Jean Piaget (1963 ; 1969), en opposition aux idées reçues de l'époque, étaient révolutionnaires. Grâce à l'observation et l'analyse d'enfants en train de s'amuser, Piaget a conclu que la langue se développe comme une conséquence des « symboles » représentatifs construits pendant l'enfance. La langue émerge à partir de l'interaction physique entre l'enfant et l'environnement. Il propose que l'acquisition de la langue est une des parties du développement cognitif et que l'acquisition peut se faire sans intervention d'un « *savant* » (Woolkolk, 2004).

### 3.6.2 Lev Vygotsky

Également, ce point de vue interactionniste se trouve chez Lev Vygotsky, mais à un niveau plus extrême. La langue, pour celui-ci, est entièrement le produit des interactions sociales (Lightbown et Spada, 1999, p. 23) et son acquisition est facilitée par un intervenant « *savant* ».

Imaginons-nous que la langue est représentée par une équipe de hockey. Sur la glace, en temps réel, tous les membres de l'équipe projettent une relation intime et individuelle avec chaque joueur, la glace elle-même, les fans, l'équipe concurrente et la rondelle. C'est cette relation individuelle (négociée par les interactions intra-personnelles) qui ricoche contre toutes les dimensions de réalité du jeu (ou l'expression), qui crée une symphonie sportive, enthousiaste et gagnante (l'expression réussite). En prenant cette métaphore dans le contexte de la langue, nous serons capables de conceptualiser les multitudes d'angles intimes qui existent entre une

langue qui lie l'individu, son vécu, ses repères, ses intentions, ses relations, etcetera avec la langue elle-même et le destinataire de la langue énoncée ; l'intention ultime des paroles exprimées. Pour Lev Vygotsky, ces liens avec l'environnement (social, culturel et vécu) sont projetés à travers les mots (1962). C'est avec l'interaction langagière que nous négocions, transmettons et comprenons le monde qui nous entoure. En dissociant les fonctions du développement de la langue qu'on ne peut pas dissocier de la culture, il dit :

> « *[One's] cultural development appears twice : first, on the social level, and later on the individual level : first, between people (inter-psychological), and then [intra-psychologically]. All the higher functions originate at actual relationships between individuals.* » (Vygotsky, 1978, p. 57).

En reprenant la métaphore ci-dessus, les multitudes de perspectives qui lient l'individu, son vécu, ses repères (sémantiques ou autres), sa position, et cetera, nous concluons qu'il y a beaucoup trop à considérer pour arriver à un seul concept précis, car la langue et les liens qui influencent ses complexités ne sont pas homogènes.

## 3.7 La langue : une perspective philosophique

### 3.7.1 Une manière de penser

Comme nous l'avons vu plus haut, la langue et la culture semblent entrelacées dans l'expression de notre pensée. Aristote, par exemple, nous dit que la langue d'expression fait émerger nos « pensées mises en parole ». Une parole dont l'alliance de théories de Sapir et Whorf (1954, cité dans Hoijer, 1954) aboutit à une hypothèse qui suggère que la langue parlée influence non

seulement notre comportement mais aussi notre pensée. Ces nombreuses influences ont des racines culturelles, environnementales, régionales, religieuses, etc.

Prenons par exemple une classe multiculturelle, dont les étudiants n'ont pas de langue commune sauf celle parlée en salle de classe. Mettons que le professeur dans la classe dit « *Le fermier tue l'oiseau* ». Au niveau grammatical, nous voyons un article défini, un nom qui fonctionne dans la phrase comme sujet, un verbe au présent et un complément d'objet direct avec un autre article défini et un nom. La phrase elle-même n'est pas pertinente, par contre, l'interprétation de cette phrase est problématique. Pour que la compréhension soit universelle, il faut que tous les acteurs, passifs ou actifs, possèdent les mêmes repères, les mêmes vécus, les mêmes provenances.

Concrètement, l'étudiant qui vient des États Unis et l'étudiant qui vient d'Afrique Centrale n'auront probablement pas une vision identique ni du fermier, ni de l'acte de tuer, ni du concept d'oiseau. Les fermiers aux États Unis auront des oiseaux différents (ceux qui mangent les graines pendant les semailles ou les races de volaille d'élevage) de ceux d'Afrique. En outre, malgré l'état final de l'objet qui est la mort, les deux étudiants auront aussi une vision distincte de l'acte de « tuer ». Et enfin, en ce qui concerne la grammaire, la langue maternelle de chaque étudiant influencera la compréhensibilité de l'énoncé et la langue utilisée comme outil d'expression.

Pourrons-nous conclure que l'interprétation de la langue est aussi variée et individuelle que l'expression de la langue elle-même ? Si oui, pourrons-nous dire que la langue est donc relative ? Peut-être. Ce qui est universel selon Sapir, c'est que quelle que ce soit la langue, celle-ci est variée (paragraphe 1, chapitre 7). Malgré son développement contextuel identique, les

« habitudes langagières » ne seront pas identiques pour les acteurs (*idem*), que ce soit en matière de grammaire, de syntaxe ou de phonétique.

Claire Kramsch (2010), en parlant de l'hypothèse Sapir-Whorf, ajoute qu'il existe toujours des 'restes culturels' entre une langue et une autre. Elle écrit : « there will always be an incommensurable residue of untranslatable culture associated with the linguistic structures of any given language » (p. 75).

### 3.7.2 Une manière d'exprimer la culture

A quelle culture fait-on référence ? Claire Kramsch (2010) simplifie les vastes différences entre culture (les arts) et culture (comportement) en étudiant la culture du quotidien. La culture, écrit-elle, joue sur les subtilités entre une histoire partagée et acceptée, et les traditions du peuple où l'on parle une même langue (p. 7).

Parallèlement, Lera Boroditsky, (2010) explique que les études récentes dans les sciences cognitives clarifient les liens entre la pensée, la langue et la culture. Elle écrit que ces études proposent une relation causale entre la parole et la pensée d'un peuple qui partage la même langue. « *If you change how people talk, that changes how they think. If people learn another language they inadvertently also learn a new way of looking at the world… [they reflect] our thought… shape the very thoughts, we wish to express* ». Par contre, dans les cas où une variété de la langue affecte son pouvoir et sa reconnaissance, comme avec le français, cet acte de changer 'la pensée' nous semble avoir plusieurs dimensions et points de vue sur le plan de l'acceptation de la part de l'apprenant et ainsi de la part du natif.

Pour de nombreux chercheurs, la langue et la culture sont les deux faces d'une même médaille. Claire Kramsch (2010) en étudiant la relation entre la langue et la culture par rapport à la théorie de Sapir et Whorf, le souligne. Elle dit qu'un manque de compréhension entre deux personnes qui ne partagent pas la même langue maternelle n'est pas une question de traduction. Dans ce cas, selon elle, les interlocuteurs ne catégorisent pas les expériences de la même façon (p. 13). Dès lors, la langue ne peut qu'être définie comme un construit (Nunan et Choi, 2010, p. 4) qui change, s'adapte et évolue à travers le temps et l'espace avec pour but d'être représentative pour la langue actuelle et les locuteurs qui la parlent.

*Anecdote*

> Je reprends ici ma vision d'une de mes langues maternelles : la langue française. Je parle la langue de ma province. J'ai vécu une vie active dans la francophonie. Je chante et danse en français. Je lis de grandes œuvres françaises. Je cuisine en français. Je parle avec mes parents et mes grands-parents en français. Pourtant, on ne me considère pas comme francophone en France. Pas par rapport aux normes de la citoyenneté française, pas par rapport à la culture française et pas non plus au niveau de la langue française. Pourtant, j'ai vécu toute ma vie dans un environnement francophone, je fais partie de sa culture, et je parle la langue française, bien que ce soit une langue antique, 'abâtardie'[70] et canadienne. Ces jugements à propos de ma personne sont-ils une question de langue, d'accent ou est-ce simplement le fait de ne pas pouvoir s'identifier avec ma vision d'une vie française, qui correspond avec mon histoire propre et non pas l'histoire des français de France ?

À cette question, M.A.K. Halliday offre une réponse. Il suggère que les influences sur la langue, la pensée et la culture ne sont ni des influences réciproques, ni chronologiques. Il constate ce qui suit :

[70] Expression québécoise qui veut dire : corrompu, pas à la norme (par exemple, l'albertain-français est une variante de la langue française et celle du Québec).

> *« Language neither drives culture nor is it driven by it… culture and language co – evolve in the same relationship as that in which, within language, meaning and expression co-evolve. Thus above and beyond the random, local variation between languages that was the subject matter of earlier topological studies, we may expect to find non-random variation realizing different constructs of reality across major alterations in the human condition » (1993, p. 11).*

Cette manière de co-construire un énoncé compréhensible est curieuse, car la construction semble avoir autant besoin de la participation et de la coordination d'une autre personne, que la réflexion de la part de l'individu. Ainsi, pour qu'une langue soit une représentation de la culture, elle doit faire partie d'un échange coopératif.

### 3.7.3 Une expression des origines

De nombreux philosophes et linguistes réfléchissent à la façon de contextualiser une langue. La réalisation de la reconnaissance due en France a marqué un moment décisif de mon expérience dans ce pays. La personne précitée à la page deux, renommée, reconnue et avec une voix influente dans le domaine de la didactique et de la langue française en France, s'est mise à présenter l'argument que le français n'existe qu'en France et son épicentre se trouve à Créteil. En conséquence, le français, le français de l'auteure, comme le français des autres anciennes colonies françaises, n'ont pas le même pouvoir.

*Une question de réflexion personnelle*

> J'avoue que cela m'a beaucoup choquée. Étant une canadienne française fière de mon identité française et de mes origines françaises, je croyais toujours parler un français pur et fidèle avec un accent distinct. Je parlais (avant mon arrivée en France) le français de mes ancêtres, de ma famille, de mes confrères franco-albertains. Mes arrières-arrières-

> grands-parents des côtés paternels et maternels sont arrivés au Canada en partant d'Honfleur, et avaient donc des racines normandes et parisiennes. La langue de mes ancêtres français vivait encore au travers de mes paroles attentionnées. Il semblerait que mes sentiments affectifs pour la langue de ma parenté ne sont qu'un sentiment nostalgique.
>
> Selon l'avis décrit ci-dessus, la langue que je parle à un nom que j'ignore. La langue que je parle est un produit du patriotisme, un résultat de contrôle et de fidélité pour une langue, une culture, et une pensée des immigrants français de l'époque. Elle est une version abâtardie d'une langue qui n'existe plus. La langue que je parle est figée ; elle est un français mort. Malgré le fait d'être assujettie aux contrôles, évaluations, standardisations et élitismes, ma langue n'est certainement pas la langue française.

Nous pourrons peut-être justifier et mieux comprendre cette mentalité d'un seul français grâce à Noam Chomsky. En 1965, il a réfléchi plus amplement sur la contextualisation de la langue en faisant référence aux anciens chercheurs français. En se défendant des critiques de sa théorie de UG, il souligne que chez les Français, une langue a effectivement un contexte ; précisément un contexte de sagesse. Pour aller plus loin dans cette idée, il cite Diderot (1751) qui explique qu'une langue comme la langue française « *est faite pour instruire, éclairer et convaincre : le grec, le latin, l'italien, l'anglais, [est] pour persuader, émouvoir et tromper : [il faut donc] parler grec, latin, italien au peuple : mais [il faut] parler français au sage* » (pp. 371-372) (les ajouts de l'auteure) (cité dans Chomsky, 1965, p. 7).

De mon point de vue personnel, j'ai du mal à voir la sagesse comme une caractéristique exclusivement française, malgré le fait que mon mari français est beaucoup plus sage que moi. Cela dit, mes expériences en Arctique sur l'Isle de Banks renforcent cette idée que la langue est un contexte. Il est reconnu que la langue des Inuits possède de nombreux noms pour la neige. Au milieu de l'Isle, en traversant la neige sous l'ombre de la nuit infinie, j'ai pu prendre

conscience des limites linguistiques de mes langues maternelles. « *Snow* » et « neige », sans ou même avec adjectifs descriptifs, n'étaient pas suffisamment concrets pour décrire et identifier les dangers d'un amas de neige compacte (tlayopi), molle (tlapa), instable (kayi) et en train de fondre (tlapi).

Cette expérience de pouvoir vivre avec ces peuples, avec lesquels nous n'avions ni les mêmes repères, ni les mêmes représentations linguistiques, ni les mêmes vécus, a été une vraie épreuve. David Nunan et Julie Choi (2010) suggèrent qu'en adoptant, avant cette expérience, une vision « forte » de la théorie de Sapir-Whorf le vécu de l'auteure ne lui permettait pas d'avoir les capacités linguistiques nécessaires pour pouvoir décrire les nombreuses dimensions de la neige. Selon leur interprétation, on ne voit pas ce qu'on ne peut pas nommer (p. 5). Ainsi, je me rends compte que les mots que je possède dans mon répertoire linguistique ne me permettent pas d'exprimer une nouvelle vision complexe de la neige, la glace, le froid et la chasse.

Peut-on supposer que la langue est une mosaïque qui lie les expériences et la culture de base avec une morphologie prédéterminée ? Est-elle donc un système sémiotique qui se construit avec les expériences vécues, les échanges partagés et la manière dont on pense ?

## 3.8 La langue – une manifestation psycho-contextuelle

Miras (2014), en encadrant son sujet de thèse sur les liens entre l'enseignement d'une langue additionnelle et la musique, écrit à propos de l'expression de l'émotion la chose suivante :

> *« Les émotions sont une réponse automatique au monde qui nous entoure comme le rappellent Deonna et Teroni (2009 : 25) : « les émotions nous mettent en lien avec notre*

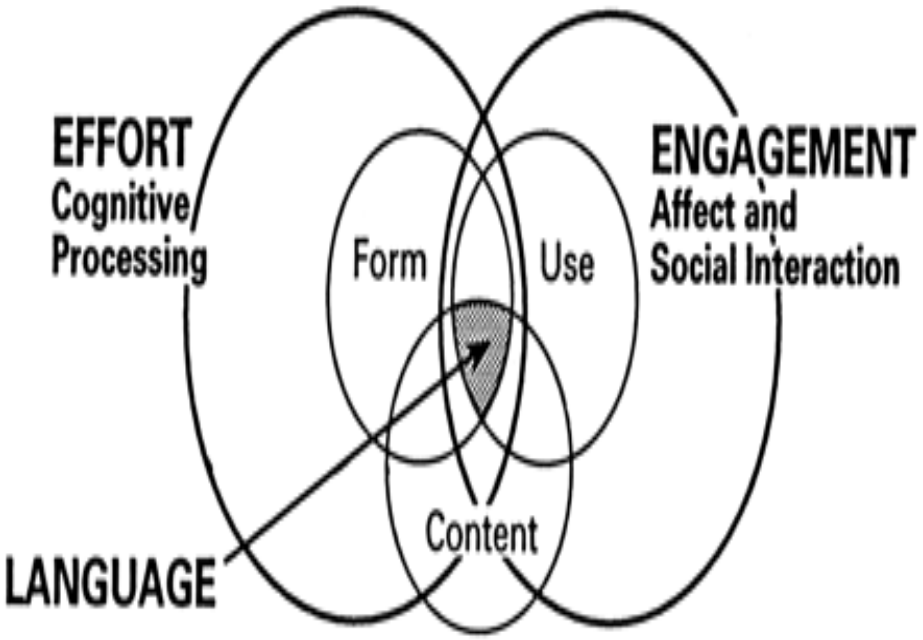
> *environnement et plus spécifiquement avec certains de ses aspects : ressentir une émotion, n'est-ce pas réagir à certains traits saillants des situations auxquelles nous faisons face ? ». Notre positionnement sera en faveur d'un filtre émotionnel entre le monde qui nous entoure et nos représentations cognitives à travers l'espace corporel » (p. 32).*

Cet extrait, pour nous, résume entièrement les paragraphes suivants : la langue est un vecteur de l'expression et donc une représentation (sociologique et psychologique) de notre environnement et du contexte. L'apprentissage et l'application de cet outil semble se faire à travers des liens émotionnels et contextuels du point de vue de l'apprenant.

### 3.8.1 La psychologie de la sociologie

Pour certain, une langue est une série d'essais et d'erreurs. Lois Bloom, par exemple, une spécialiste dans les domaines de la psychologie et l'éducation, a écrit pléthore d'articles (voir Bloom, 1970-2001) au sujet du développement de la langue parlée chez les enfants. Elle précise que la langue parlée est maitrisée (en matière de vocabulaire) quand le mot est « *intimately connected to a child 's emotional life* (1998, p. 1273) ». En traitant les liens entre les émotions et le développement linguistique, elle a développé un modèle de recherche sur deux concept connus en psychologie ; 1. *Engagement*, « emotional and social directedness, » (*idem*) ; 2. *Effort*, « the work it takes to learn a language and the cognitive process that are required » (*idem*).

*Schéma 5 : Les influences qui résultent à la construction et le développement d' une langue*




[71]

Le Schéma 5 ci-dessus illustre le fait que les influences qui produisent une langue sont dépendantes de la négociation entre la réciprocité de l'engagement et l'effort, ainsi que les bases de pertinence, impertinence et le développement approprié selon le contexte de l'énoncé (*idem*). La recherche de Lois Bloom semble importante en ce qui concerne les théories de la négociation et de l'interaction de Piaget (1963) et de Vygotsky (1978) ; l'interaction avec le monde environnant et les négociations/interactions sociales, semblent essentiels. Pour apprendre une langue, il faut négocier et réfléchir sur un plan psychologique sur ce qui est compréhensible dans le contexte dans lequel la langue est exprimée.

En tenant compte de l'ensemble de ces études, une importante question portant sur le lien entre l'apprentissage d'une langue maternelle et d'une langue additionnelle nous vient à l'esprit ; Quels sont les liens ? Dans le cadre de la présente étude, nous ne voyons pas l'utilité de décrire

[71] Schéma consulté le 21 avril, 2014. En ligne : http://pediatrics.aappublications.org/content/102/Supplement_E1/1272.

de manière exhaustive les détails de chaque étude menée dans ce but. Cependant, une brève description des similitudes est pertinente.

Brièvement, les recherches qui étudient les séquences du développement de l'apprentissage d'une langue additionnelle (seconde/cible) arrivent à des conclusions similaires par rapport à l'apprentissage d'une langue maternelle. Rod Ellis (1984), par exemple, conclut qu'une période de silence, une période de formule apprise et une période de simplification sont des étapes de développement partagées par les apprenants de langue maternelle et de langue additionnelle. Les études menées par Patsy Lightbown et Nina Spada (2006), en questionnant l'ordre d'apprentissage des questions en anglais (seconde langue), décrivent des découvertes similaires à celles exprimées dans les observations de Lois Bloom et Margret Lahey (1978) qui travaillaient avec les jeunes apprenants d'anglais (langue maternelle).

Les théories de Noam Chomsky (précédemment expliquées dans ce chapitre : 1957 ; 1962 ; 1965 ; 1986), malgré leurs aspects controversés, établissent qu'avec la stimulation adéquate (contexte, volonté, exposition), une langue a la capacité de se développer implicitement. La clé, dans la phrase précédente est, pour nous, *stimulation*. Étant un acte de communication, la langue doit être activée pour se développer.

Les études de cas connues sur enfants sauvages, notamment dans les ouvrages *Victor de l'Aveyron* (voir Itard, 1801-1806)[xxxv]et Genie (Fromkin *et al*., 1974), illustrent le fait que la stimulation (musculaire, cognitive, émotionnelle, interactionnelle, etc.) de la langue se réalise sur une « *période critique* » (Lenneberg, 1967, cité dans Lightbown et Spada, 1999 : 19) nécessaire pour son développement et plus précisément pour le développement des structures de base (cognitive et grammatical de communication). Vanhove (2013) et Abello-

Contess (2009) ont récemment dénoncé (remis en question), la théorie de la « *période critique* » de Lenneberg (1967). Vanhove (2013), par exemple, rejette la validité de la théorie en avançant que le contexte de la recherche n'est pas appliqué dans le domaine de l'enseignement des langues additionnelles. De plus, Abello-Contess (2009) suggère que, selon son analyse de la recherche, il existe plusieurs périodes critiques et que les adultes sont plus habiles dans l'apprentissage d'une deuxième langue que les enfants.

À ce niveau, et concernant le développement du langage d'un nouvel arrivant, de nombreuses recherches (voir Chiswick et Miller, 2007[72] pour une synthèse détaillée de recherches menées) abordent cette période dans le contexte des nouveaux arrivants en opposition à cette théorie. Chiswick et Miller (2007), en menant une étude sur le contexte des immigrants aux États-Unis, basée sur des données recueillies lors du recensement 2000, concluent qu'un âge concret à partir duquel il y a une forte baisse des capacités d'apprentissage d'une nouvelle langue n'est pas statistiquement important (*idem*, p. 25). Ils suggèrent que la qualité d'interaction a une plus forte influence sur le progrès linguistique que l'âge. En citant Hyltenstam et Abrahamsson (2003, p. 559), ils écrivent : « *Among other factors, frequency and quality of input as well as identity issues seem to play an important role and interact with maturational constraints for the outcome even at a low age* » [ponctuation d'origine] (*idem.* p. 4). Ainsi, dans les cas extrêmes de *Victor l'enfant sauvage* et de *Genie*, cités plus haut, le manque d'interaction de qualité et de fréquence semble avoir influencé[73] le développement langagier et identitaire des deux enfants.

[72] IZA Discussion Paper No. 2575.

[73] Nous utilisons le mot « semble » ici. Nous voulons ajouter qu'il existe d'autres conclusions. Par exemple, les récentes analyses de Server Aroles (2007) dans son livre, *L'énigme des enfants-loups : une certitude biologique mais un déni des archives 1304-1954*, offre la conclusion alternative comme suit : le comportement de Victor est le résultat *de maltraitance et de dépr[a]vation psychosociale précoce*. Victor, l'enfant sauvage est donc un *faux enfant sauvage* (p. 218).

### 3.8.2 La langue est affective : les liens émotionnels

« *Emotions are the elephants in the room – poorly studied, poorly understood, seen as inferior to rational thought* » (Swain, 2013, p. 205).

Y-a-t-il donc des liens entre une exposition de qualité, une exposition fréquente et une exposition précoce pour l'apprentissage réussi d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde ? Oui et non. La langue (étrangère) en tant que vecteur expressif des émotions est un sujet très peu étudié. Dans nos expériences de chercheure en didactique et de professeure d'anglais, nous remarquons parmi nos collègues une vraie peur d'aborder les émotions dans le contexte de la classe de la nouvelle langue. Cette peur, ou cette inaptitude à la compréhension, se reflète dans la recherche comme indiqué dans la citation ci-dessus. Récemment, Merril Swain (2013 ; voir aussi 2011[74]) a critiqué le manque d'équilibre dans la recherche actuelle à ce sujet entre l'apprentissage et l'enseignement des langues additionnelles. Pour elle, et pour nous également, la recherche actuelle cible la cognition et en revanche néglige le besoin d'étudier l'aspect émotif de l'acquisition. Swain souligne que « *language learning is not just a cognitive struggle, it is a cognitive and emotional struggle* » (p. 11). Les moments riches d'enseignement, selon elle, viennent des apprenants ; ces êtres en conflit qui ont besoin d'écoute, d'appui et de résolutions, mais aussi d'exprimer comment ils ressentent l'apprentissage et leur environnement dans la langue-cible (*idem*). Les émotions, en gros, peuvent « *mediate learning* » (2013, p. 196).

Depuis cette récente évolution dans les études en linguistique, psychologie et didactique, nous pouvons constater de plus en plus que la langue reprend sa place de vecteur d'expression, d'émotion, d'identité et de position.

[74] Voir aussi source en ligne : Swain, M. (Novembre, 2011). *The inseparability of cognition and emotion in second language* learning. https://doi.org/10.1017/S0261444811000486.

Peter De Costa (2015) remet en question la recherche sur les facteurs affectifs dans l'acquisition d'une langue-cible. Les émotions, selon Sarah Benesch (2012) reflètent la sociabilité et l'incarnation de la langue (p. 133). Ainsi, elles font partie de la construction et/ou la conceptualisation de l'identité. Les études de Jay Lemke (2002 : voir aussi 2008), un professeur d'éducation à l'université de Michigan, en établissant une métaphore au sujet de comment une langue bien acquise et correctement parlée est comparable au fonctionnement d'un écosystème équilibré, aborde le susmentionné en disant qu'il est important d'adopter correctement les rôles, les attitudes et les valeurs qui correspondent aux normes linguistiques (p. 67).

La langue et l'individu (qui l'utilise la langue comme un outil d'expression) semblent avoir une valeur culturellement déterminée (soit distinct, parelle ou équivalant). La compréhension de ceci ne nous paraît pas évidente pour les nouveaux arrivants car, comme Philippe Touchet l'a indiqué au sujet de la diversité de la langue ; « *qu'il y a quelque chose de fondamentalement intraduisible en chaque langue, que la diversité des langues est une diversité indépassable au cœur de la culture, une division et une diversité de l'humanité elle-même* » (p. 2)[xxxvi]. Comment peut-on alors se positionner ?

## 3.9 La langue : une expression du soi

### 3.9.1 Un outil de positionnement

Pierre Bourdieu débat des construits du *capital social* et de la *distinction* (1991) par rapport au positionnement de la langue parlée. Plus récemment, en parlant de l'enjeu de temps et l'occupation de l'espace (l'axe diachronique et synchronique précédemment décrit dans la partie 3.5.2), il dit que l'*habitus* (les règles, explicites ou implicites, acquises, partagées et acceptées par le groupe), suppose « la maîtrise d'un code commun » (dans le sens où le code se

compose de multiples dimensions : culturelles, linguistiques, sociales…). Ainsi, pourrons-nous conclure que la maîtrise ou la compréhension de l'*habitus* de l'environnement-cible aide l'individu à se positionner dans la culture cible ?

La réponse n'est pas claire. Les théories sur le *positionnement* (que ce soit en matière de *posture, d'espace* ou de *l'analyse du discours*) sont complexes car elles n'aboutissent pas à des conclusions causales ou quantifiables. Un sujet d'étude ayant peu de suivi « scientifique, » se focalise sur les domaines de la psychologie et de la linguistique, où nous trouvons ses racines. Avec un nouvel intérêt dans les études multidisciplinaires, ce sujet reprend actuellement de l'élan. Les recherches, notamment de Harré et ses confrères, sont au premier rang.

Davies et Harré (1999) décrivent deux principaux types de positionnement : réflexif (l'individu se positionne) et interactif (l(es)'autre(s) négocie(nt) la position de la personne en question). À la base de cette négociation est la parole. Le positionnement, selon Davies et Harré, est discursif et donc s'établit en termes de négociation à travers l'acte linguistique. Ils disent que c'est un « *process whereby people are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines…[and] when one or more persons position another individual* » (p. 37). Ceci veut dire, selon notre interprétation, que pour se positionner, une compréhension à la fois individuelle et culturelle est partagée par tous. Plus récemment Harré et Slocum (2003) ont identifié trois catégories distinctes des actes linguistiques « *those one has done, is doing, or will do ; those which one is permitted, allowed or encouraged to do ; and those which one is physically and temperamentally capable of doing* (p. 125) ». Pour eux, le positionnement est le produit de l'enjeu entre ces trois catégories. Le positionnement, comme la langue, est dynamique, il peut évoluer et changer en fonction de la situation et de l'environnement.

Ce dynamisme des rôles est expliqué également dans les études de Slocum et Van Langenhove

(2004) (dans le contexte de la politique de la recherche) et Van Langenhove et Harré (1999) (dans le contexte de l'analyse discursive). Rex et Schiller (2009), plus tard, parlent de la réciprocité des échanges et du rôle de chaque membre d'un échange : un rôle implicite, forcé ou accepté. Ils ajoutent que la reconnaissance joue un rôle important et encourageant pour les acteurs d'un échange car cela leur donne « *a sense of power in their right and ability* » à agir au lieu de réagir (p. 121). Donna Kotsopoulos (2014)[xxxvii], en faisant référence aux négociations collaboratives dans une classe de mathématiques, où un positionnement « *reflect mathematical disabledness* » (p. 50), souligne des conséquences graves et permanentes par rapport à l'engagement de l'apprenant.

La langue, en tant que vecteur de positionnement, est un sujet d'étude qui se focalise principalement dans le contexte de salle de classe, où il existe une différence de pouvoir entre le « savant » et le « non-savant » ou entre les deux sexes (la parole/poids de parole des femmes en comparaison avec la parole/poids de parole des hommes). La recherche sur les liens entre le peuple, les institutions et les sociétés (Zelle, 2009 : p. 1)[75] est insuffisante. De plus, nous voyons que parmi les études menées, le positionnement du locuteur semble dépendre également de la vision de l'interprète. Nous n'avons pas pu trouver d'amples recherches sur la résolution au sujet de ce déséquilibre afin de relier ce « sens unique » de reconnaissance de position parmi les populations immigrantes. Assumer une position à travers un échange ou une négociation linguistique semble être un acte passif, selon nous. Ainsi, si l'interprète tient tout le pouvoir, comment peut l'immigrant retrouver son « soi » dans la langue et la culture d'accueil ?

[75] Gregor Zelle (2009) dans son étude parle des changements organisationnels et de la théorie de positionnement comment cette théorie pourrait faciliter l'analyse et le dénouement de ce type de changement. Consulté le 30 avril, 2015. En ligne : http://ro.uow.edu.au/ cgi/viewcontent.cgi?article =1614&context = commpapers.

### 3.9.2 Une manière de partager : la réciprocité

Le schéma (Schéma 4 : partie 3.1.2 plus haut) ci-dessus souligne l'existence d'une complexité multidimensionnelle entre chaque fonction de la langue. Avec chaque fonction, il existe un « va et vient », une négociation sous-entendue entre les acteurs eux-mêmes et leur environnement. Ce qu'il manque à la théorie des fonctions de la langue chez Jakobson, selon nous, c'est cette image de la coopération, de la mutualité, de la réciprocité.

La réciprocité, en tant que théorie de la langue, n'est pas un thème nouveau dans le contexte du but fondamental d'une langue : la communication. John Dewey, un philosophe influent et polyvalent des XIXème et XXème siècles, dans son œuvre à propos de la démocratie et l'éducation, a évoqué cette idée de réciprocité pour se faire comprendre. Il souligne le côté participatif et communicatif dans le développement du savoir-faire (*know*) de quelque chose. Il dit qu'en ce sens, il est important que les locuteurs sachent ce que l'autre fait. De même, il devrait y avoir un moyen de tenir l'autre informé de son propre but et de son propre progrès (traduction de l'auteure ; *Democracy and Education : 1990, p. 19*). Le savoir-faire oral (en parlant) est à la fois un acte pragmatique, participatif et réciproque.

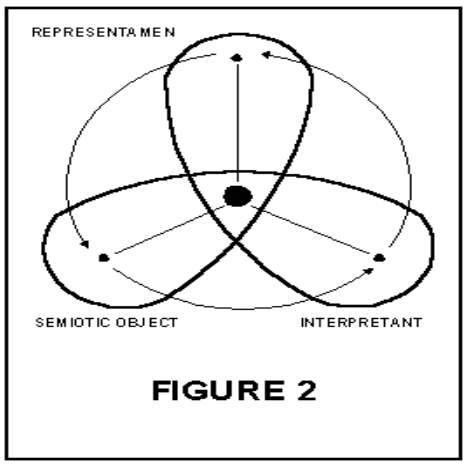
La réciprocité sociale est la capacité de maintenir l'échange, et d'interagir dans cet échange. En parlant de l'importance de l'interaction, Huson et Lakoff (2002) voient la langue d'un autre point de vue. Ils disent : *« Meaning comes, not first from internal structures of the organism (the subject), nor solely from 'external' inputs (the objects) but rather from recurring patterns for engagement between organisms and the environment »* (p. 248).

En outre, il y existe une réciprocité entre les locuteurs, une intention de la parole, et une inter-compréhensibilité avant que la langue puisse effectivement réaliser sa fonction d'outil social. Pour Ferdinand de Saussure, la langue ne se limite pas à des signes linguistiques, c'est plutôt une relation entre les acteurs et non pas un objet de la parole elle-même (*Idem.* pp. 111-113). Ici, il éclaire légèrement ce concept de « réciprocité » en marquant la distinction entre la langue et la parole. La *langue*, étant à la fois une structure figée et illimitée, n'est pas séparée de sa réalisation hétérogène. La *parole* est la voie par laquelle les variétés du système émergent (*Idem*, p. 138). C'est avec ce dernier concept que Saussure est allé au-delà du status quo. Pour lui, la dimension de la *parole,* la perspective synchronique démontrait avec une profondeur plus importante les liens entre la structure de la langue et la signification des signes.

### 3.9.3 Un aspect social et sémiotique

La réciprocité, dont parle Saussure, fait apparaître la négociation et l'échange ancrés dans l'acte langagier et dans son fonctionnement. Étant à la base fondamentalement sociale (Beckner *et al*., 2009, p. 1), la langue semble avoir besoin d'un certain niveau de négociation pour survivre, croître, et évoluer. En prenant pour modèle la vision synchronique de Saussure, nous ne voyons que deux dimensions essentielles : le signifiant et le signifié. Malgré le fait d'avoir subi les influences des conventions sociales qui changent avec le temps, deux dimensions du signifiant et du signifié ne représentent pas la totalité de sa complexité.

*Schéma 6 : Le partage : un troisième élément des fonctionnements de la langue*




xxxviii

Charles Peirce, en s'appuyant sur les études d'Emmanuel Kant, a proposé un troisième élément : l'intégration de l'être humain dans l'équation. Il a présenté un modèle triadique (un modèle composé de trois parties) comme suit : le *representamen* (la forme /véhicule / media du signe), *l'interpretant* (le sens qu'on déduit du signe) et *l'objet* (le référent du signe). Peirce a souligné qu'un signe existe uniquement lorsqu'il est relié à l'objet. Globalement, l'*interpretant* négocie la compréhension d'un signe en fonction de sa co-dépendance avec tous les composants du signe. Ceci est illustré par le Schéma 6 ci-dessus.

*Pierce explique :*

> *« A sign[…](in the form of a 'representamen') is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the 'interpretant' of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen »*[76].

[76] Peirce, 1897, 2.228 cité dans http://www.citrinitas.com/papers/research-update01/peirce.htm. Consulté le 23 février, 2014.

Micheal Bratman (1992) qualifie ce phénomène de SCA : *shared cooperative activity* (une activité coopérative et réciproque). En approfondissant les concepts de la sémiotique de Ferdinand de Saussure, il décrit les interactions communicatives (qu'elles soient verbales ou physiques) comme ayant trois traits essentiels (p. 328) :

1. *mutual responsiveness,* où chaque intervenant est également sensible aux intentions de l'autre.
2. *commitment to joint activity* où les intervenants sont engagés de façon égale dans l'acte (malgré le fait d'avoir des motivations différentes)
3. *commitment to mutual support* où les intervenants se soutiennent les uns les autres.

Ces traits décrivent la réciprocité des actes langagiers en termes « d'activités coopératives[77] » et « d'actions conjointes »[78]. L'action de coordination ou de négociation que Beckner *et al.* (2009) précisent est encore plus importante que l'acte de communication. L'acte de communication fonctionne comme une force centrifuge pour les interactions, les échanges et les négociations. Cette force est freinée, ce qui arrive souvent parmi les nouveaux arrivants, quand les interlocuteurs ne partagent pas la même vision des « conventions linguistiques » (p. 5). Nous pouvons supposer que la langue communique une idée précise de la part de l'immigrant, pourtant, comme nous l'avons mentionné plus haut, quand les conventions linguistiques (ou comportementales) sont différentes, il y a souvent des malentendus : les idées, les expériences et les attentes ne sont pas les mêmes des points de vue des natifs ou des non-natifs.

[77] *Cooperative activity* : traduction de l'auteure.
[78] *Joint actions* : traduction de l'auteure.

### 3.9.4 Un construit adaptable et complexe

En suivant ce même cheminement, à la question « qu'est-ce que le langage communique ? », Mounin (1971) répond que la langue est « *la totalité de l'expérience que nous avons de la réalité non linguistique dans la mesure où elle nous est commune avec les autres usagers de notre langue* » (p. 78). La langue est donc une construction multidimensionnelle sans limite temporelle ou spatiale, non ? Elle est complexe, elle répond et elle s'adapte, n'est-ce pas ?

Les études récentes en sciences cognitives semblent suivre ce même raisonnement. Beckner *et al.* (2009) expliquent que la nouvelle tendance dans la recherche démontre que les habitudes (de la personne, de la société, de la communauté, par exemple) ont une influence importante sur la langue, son évolution, et donc son acquisition (p1). Ils suggèrent que les procédures interdépendantes font partie du même système (CAS : *complex adaptive system*).

Le CAS, selon Beckner *et al.* (2009), met en valeur l'équilibre et l'importance des 4 éléments-clés dans l'interaction et l'adaptation de la langue. Selon cette proposition, une langue est ; 1. Interactive parmi les membres de la même communauté linguistique, l'acteur de la langue ; 2. L'interlocuteur, plus précisément, utilise des informations générées des interactions précédentes et actuelles pour formuler des échanges dans l'avenir ; et 3. Ceci influence le comportement linguistique et les motivations sociales. Le résultat des trois premières étapes, est que la langue émerge au travers des expériences, les interactions sociales et la procédure cognitive (*idem.* p. 2). Et tout cela a un but pragmatique, celui de réaliser un échange efficace d'une manière intra et inter personnelle. Dans son ensemble, l'apprentissage et l'application de la grammaire, de la syntaxe, et de la sémantique a pour un but simple et pragmatique : c'est pour comprendre et pour se faire comprendre.

### 3.9.5 Un outil pragmatique

Charles W. Morris, un philosophe américain du début du 20ième siècle, offre une définition intéressante de ce qui est « *pragmatique* » dans l'expression orale. Morris (1938) (cité dans Kess, 1992, p. 13) a divisé l'étude des signes (définie précédemment dans ce chapitre) en trois catégories : 1. Syntaxe ; 2. Sémantique ; et 3. Pragmatique. La pragmatique, selon sa définition, signifie la relation des signes par rapport aux individus qui les utilisent. G.A. Miller (1964) (idem, p. 15), a appliqué cette approche dans ses études en psycholinguistique, où il suggère que le domaine du pragmatisme est difficile à étudier à cause de l'interprétation multidimensionnelle des données (conclusion de l'auteure). Les études les plus récentes abordent les problèmes de pragmatisme dans le contexte des enfants avec des difficultés cognitives, d'apprentissage ou de développement (voir Bishop *et al.*, 2006 ; voir aussi 2001 ; 2000 et 1998 ; Leonard *et al.*, 2011 ; Loukusa *et al.*, 2007 ; Howlin *et al.*, 2007). Aux fins de la présente étude, nous ne développons pas l'ampleur de ces recherches, par contre, nous soulignons les similitudes entre les problèmes potentiels de compréhension avec un nouvel arrivant et une personne originaire du pays d'accueil. Quel que soit l'âge d'apprentissage, une maîtrise à ce niveau est importante. Cela transparaît dans l'œuvre de Joseph Kess (1993) où il récapitule la fonction de la pragmatique d'une langue en disant « *pragmatics refers to the rules for using language in context… [where in his or her] social life will rely heavily on how well these 'rules of the road' [accentuation d'origine] have been learned… they constitute the essential purpose of language* » (p. 338-339).

Simplement définie par Charles Fillmore (1998) (voir aussi lectures 1972) la pragmatique d'une langue est la compréhension complète entre la forme (syntaxe/grammaire), la fonction (sémantique/but de l'énoncé) et l'environnement (le contexte dans lequel l'énoncé est exprimé)

(p. 386). La fonctionnalité de la communication est pragmatique dans le sens de se faire comprendre, mais elle n'est pas limitée à la langue elle-même.

Nous résumons en soulignant ce qui a déjà été dit ; que l'expression se trouve aussi dans les gestes, le style et les choix que l'on adopte lors de l'acte de communication. Toute décision possède un potentiel identique, ou à peu près équivalent, qui dépend de la *communicabilité* des choix du locuteur par rapport à la manifestation langagière de son passé, son présent et son avenir. Les choix disponibles marquent l'individualisme et la conformité aux normes pour le locuteur par rapport au style, à la tonalité, l'harmonie, le registre et les choix grammaticaux, morphologiques, sémantiques et phonétiques. Ainsi, les choix peuvent donc correspondre à une adhésion indirecte à un groupe, un pays, ou même une identité nationale, comme si, en conformant nous devenons partie de l'institution cible.

### 3.9.6 Une expression de l'identité

> *« Whatever we offer in the classroom becomes an opportunity to pursue this longer-term agenda of identity building; our primary affective engagement is with this agenda, with becoming who we want to be, not with learning this or that bit of curriculum » (Lemke, 2000, p. 286).*

Nous réfléchissons comme suit : La langue est une institution. La langue est bornée. La langue est réglée. La langue est illimitée. La langue est une philosophie. La langue est représentative. Pouvons-nous donc conclure que la langue est une partie de notre « *tout* » ? André Martinet, dans *Éléments de linguistique générale* constate ce qui suit: « À chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience (p. 12). Ferdinand de Saussure (1968)

soutient cette idée en suggérant qu'un signe est un produit soit de la nature formelle soit de la nature psychique, en déclarant que « c'est une entité psychique à deux faces » (p. 150), et « *la langue est comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso* » (p. 157). Selon l'interprétation de l'auteure, la langue est à la fois superficielle (la parole/les signes) et subtile (les intentions). Elle est une région, un registre, un sexe, une culture, un accent : elle exprime une identité. Elle maîtrise et exige l' « ensemble de conventions sociales présidant à l'usage de ces habiletés pour atteindre certains buts (promettre, menacer, demander, interdire, etc.[xxxix]». Comme le vécu de chacun est le produit des expériences individuelles, ne peut-on pas dire que nous observons que la langue exprimée est donc un résultat individualisé de ces expériences ? Ainsi, la langue, (comme l'individu) a une identité : une identité qui se développe au fur et à mesure d'un état simple et égoïste à un état reconnu et partagé. Paul Gee (2000 ; cf. Tableau 4 ci-dessous), qualifie ces catégories comme des étapes consécutives ou non mais toujours interconnectées.

Tableau 4 : Quatre visions de l'identité[79]

| Procédure | | *Pouvoir* | *Source de pouvoir* |
|---|---|---|---|
| Identité-naturelle : l'état | développé de | forces | dans la nature |
| Identité-institutionnelle : la posture | autorisée par | les autorités | dans les institutions |
| Identité-dialogue : le discours | reconnue dans | la parole | de/par/avec les individus « rationnels » |
| Identité-affinitaire : le vécu | partagées avec | les pratiques | des groupes affinitaires |

L'identité, selon James Paul Gee (2000) peut être qualifiée en quatre temps (procédures) entrelacés : un état, une position, un attribut individuel et des expériences dans lesquelles un ou plusieurs référents sont partagés parmi un groupe-cible (p. 100). Le Tableau 5 ci-dessus résume

[79] Information adaptée et traduit de Gee, J. (2000).

sa vision de l'identité de l'individu. Dans le contexte de cette recherche, une explication poussée de la multiplicité de l'identité n'est pas nécessaire, par contre, nous tenons à souligner un thème récurrent dans l'étude de Gee (2000) : la reconnaissance.

L'identité, selon James Gee, n'émerge pas en vase clos. L'identité (qu'elle soit régionale, individuelle ou linguistique), parallèlement aux théories du positionnement décrit précédemment dans ce chapitre, n'existe pas sans la reconnaissance par l'autre. Cela dit, Kayi-Aydar (2015) conclut ce qui suit : les études peu nombreuses dans le domaine de positionnement et sa relation avec l'identité de la personne nous permettent une vision unique et une compréhension plus ample (p. 103) de l'enjeu du rôle du positionnement entre le savant et le non-savant.

## 3.10 Une récapitulation concluante

Pour l'immigrant, et non pour un natif, la réflexion comme celle trouvée dans les pages précédentes nous semble intéressante car elle permet de mettre en lumière la multidimensionnalité de *la langue*. Elle n'est pas seulement une région schématiquement représentée dans le cerveau dans l'aire de Broca, et n'est pas non plus seulement l'expression des normes grammaticales. Étant donné qu'elle est un produit de l'expérimentation (Evans, 2016 ; 2014), la langue est évolutive et interactive (Andrews, 2014).

Les nouveaux arrivants voient la langue cible de plusieurs points de vue, comme nous l'avons détaillé dans la section 3.1.2 ci-dessus. La langue, parmi d'autres choses, est un véhicule de *réciprocité,* d'échange, et de partage. Elle est à la fois culturelle (Kramsch (2010), complexe (Ellis, N., 1998) et dynamique (Larsen-Freeman, 1997).

Ainsi, la réflexion présentée dans les pages précédentes concernant la définition d'*une langue* nous semble pertinente dans la politique d'enseignement actuelle. Merrill Swain (2013 ; voir aussi 2011), par exemple, critique la recherche actuelle dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage d'une nouvelle langue en soulignant le caractère émotif n'est pas pris en compte. Pour elle, le vécu, la reconstruction de ses repères et l'apprentissage d'une langue cible sont des épreuves émotionnelles pour l'immigrant (p. 11).

La langue ne représente pas la même chose pour chacun de nous. C'est un vecteur d'expression de la culture (Sapir-Whorf dans Nunan, 2007) ; c'est la parole, c'est l'émotion, elle peut être normée ou pas. En effet, la langue sculpte l'identité et le positionnement (Ka) du locuteur. Qu'est-ce donc que l'identité ?

## QUATRIÈME PARTIE : À la recherche de la définition d'une identité

*Un poème magané*

***Le miroir Magané***

*Qui suis-je ?*
*Je suis des fragments reflétés par mon âme, des échardes du miroir d'hier, d'aujourd'hui et demain.*
*Où puis-je me retrouver ?*
*Je me retrouve dans le regard des spectateurs de mon entourage :*
*Une illusion statique d'une seule journée, d'une vie qui change sans l'apercevoir ; un avenir pas encore achevé.*
*Comment pourrais-je m'emboîter ?*
*Je m'emboîte dans les rêves des autres qui ne connaissent que des miettes de mon esprit.*
*Comment existe –il le soi ?*
*Il existe en échantillons qui attendent une évolution*
*Guère reconnue nécessaire pour sa reconstruction.*
*Ne serais-je jamais Complète ?*
*Non.*
*Ces tronçons identiques sont que des métaphores de ma conscience ;*
*Seules les bornes de mon âme bien définies.*
*Le reste ?*
*Par hasard, une construction maganée d'une société aveugle.*

*Poème de Nicole Divoux Ringuette, 2007.*

Représentant une conceptualisation de ma propre identité franco-albertaine, ce poème interroge les normes de la langue française ainsi que les attentes d'autrui dans le contexte du Canada anglophone. Inspiré d'une expérience transversale et bouleversante, ce poème remet en question mon positionnement, mon être et ma conscience projetée par rapport aux autres.

Les périodes transversales ou bouleversantes font partie du quotidien de chacun d'entre nous. Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui décident consciemment de s'embarquer dans une procédure de changement ; changer de métier, fonder une famille, déraciner une vie entière. Plus précisément l'immigration cerne cette période pendant laquelle le déséquilibre est amplifié. Immigrer vers un autre pays est une procédure pénible pour certains.

Nous estimons que l'acte d'habilitation met en question les choses soulignées dans le poème ci-dessus, à savoir, ma provenance, ma langue d'expression et la manière dont je partage mon environnement, ma vie et mon identité dans le pays d'accueil. Suis-je canadienne-française ou française ? Est-ce que je parle le français, le québécois ou l'albertain ? Que suis-je devenue ? À qui donne-t-on le droit de me reconnaître dans mon état ? Comment puis-je me distinguer ?

## 4.1 L'indissociabilité : la langue et l'identité

John E. Joseph (2016) déclare que l'identité et la langue sont indissociables. Il suggère que notre identité actuelle et respective est ancrée dans notre vision de notre passé fortement entremêlée avec la langue (notre vecteur d'auto-expression). À ce sujet, il indique que la langue n'est pas uniquement une norme mais également un outil individualisé en écrivant ; « *No language exists in a homogeneous or unchanging form. It is through variation that identity of individuals is indexed and interpreted: who they are, what they care about and like and what they aspire to* » (p. 19).

Ce que nous sommes, nos intérêts et nos aspirations, ne nous résument pas entièrement. L'identité, un sujet de grande controverse, n'est pas un acte simple à énoncer *« Cogito ergo sum* » (Descartes) car la question « *To be, or not to be* » existe toujours. C'est un paradoxe. Aux critiques sceptiques par rapport à la réflexion sur l'identité comme David Hume (1739), nous répondons que nous n'avons jamais une vraie conscience de qui nous sommes, car notre perception de notre propre identité est une forme de fiction ; une réflexion d'un passé du point de vue actuel.

Prenons encore le poème introductoire susmentionné : le poème souligne la contradiction et l'incohérence entre ma vision du *moi* et la perception de cette projection du point de vue d'autrui. Selon le scepticisme de Hume, chaque perception est potentiellement unique en elle-même et possède des liens uniques avec les expériences vécues. Donc, contrairement à ce que nous avons trouvé dans la recherche, nous pourrons dire que l'identité partage une relation sémiotique entre le noyau (la personne en question) et les facteurs influant à l'infini (la langue, l'environnement, la géographie, le statut socio-économique, l'entourage, etc.).

### 4.1.1 Les incohérences selon Hume

David Hume précise qu'il existe des incohérences de conscience dans cette perspective. Dans son oeuvre *A Treatises of Human Nature,* Hume dit :

> *« In short, there are two principles, which I cannot render consistent; nor is it in my power to renounce either of them, viz. that all our distinct perceptions are distinct existences, and that the mind never perceives any real connexion [sic] among distinct existences. Did our perceptions either inhere in something simple and individual, or did the mind perceive some real connexion [sic] among them, there would be no difficulty in the case" » (T App 21).*

Selon interprétation de la chercheure, pour Hume, l'impression d'identité est un travail de réflexion et de recul nourris de subjectivité. La possession des idées marquées par des référentiels démontre que celles-ci sont reliées à la fois à la vie, à la personne et à sa perception de son identité reflétée par les autres.

Pour étayer cet argument Hume écrit :

> « *Memory does not so much 'produce as discover' personal identity, by shewing the relation of cause and effect among our different perceptions. 'Twill be incumbent on those who affirm that memory produces entirely our personal identity, to give a reason why we can thus extend our identity beyond our memory* » (paragraphe 20).

Plus simplement, pour avoir une vision d'identité concrète (qui n'est qu'un construit chez Hume), il nous faut à la fois un contexte, dans lequel on peut encadrer l'identité de l'individu où nous trouvons le faisceau de ses propriétés reliées, et une reconnaissance de la part d'autrui que nous nommerons le *soi* expérimental, le *soi* perçu, le *soi* physique ou/et le *soi* historique. Pour encadrer ces construits, et afin de comprendre mieux le parcours de l'auteure de cette thèse, nous invitons à la lecture suivante.

*Anecdotes en perspectives*

**Le soi émotionnel**

> Dans ma jeunesse, mon identité était l'arme avec laquelle j'allais conquérir le monde entier. J'habitais dans une communauté française située dans l'ouest du Canada, mais j'étais entourée d'anglophones. Je parlais incorrectement le patois français québécois de ma mère, avec un léger accent français albertain, hommage à la langue de mon père. Mes parents, membres actifs dans la communauté, ont été des pionniers. Avec l'aide d'une association de parents franco-albertain**s**, ils ont créé une petite école d'immersion de langue française, dans laquelle j'ai été scolarisée de la maternelle jusqu'à la fin du lycée. À l'exception de mon professeur d'anglais, tous mes enseignants venaient du Québec.

> Malgré ce cadre privilégié, le développement de ma langue et de mon identité était paradoxal et imparfait. J'étais très consciente que mes niveaux linguistiques en français et en anglais n'étaient pas équivalents à ceux de mes confrères monolingues. C'est ainsi qu'on m'a diagnostiqué une dysgraphie. J'avais honte, je l'avoue. Et pour masquer ma honte, je me suis dotée d'une première arme : la vulgarité et l'effet choc avec une maîtrise parfaite du ***F-WORD***. Je jurais comme un charretier. Je jurais mieux que mes congénères monolingues.

Du point de vue des personnes extérieures, j'étais une fille mal élevée, rebelle et dangereuse.

**Le soi perçu**

> L'expérience et la maturité m'ont aidées à mûrir et j'ai appris à être discrète, tout en gardant mon mot préféré, mon mot de secours, ce beau gros-mot tabou **c**her à mon cœur. Le F-Word faisait tellement partie de ma vie quotidienne que plusieurs années plus tard, j'ai enseigné les complexités grammaticales de ce mot tabou dans ma salle de classe ; j'étais en effet formatrice d'anglais pour les militaires canadiens basés à Edmonton. Le but de cette formation, comme je le leur ai expliqué, était de pouvoir bien utiliser le mot tabou avec confiance et intention dans un contexte anglophone. Je les ai convaincus qu'il n'y a rien de plus grave que d'être énervé et d'être ridiculisé sur place parce que vous avez utilisé une expression grossière dans un mauvais contexte.
>
> À partir de ce moment-là, je n'étais plus la dictatrice de la grammaire fonctionnelle de la salle de classe à l'école militaire. Je n'étais plus non plus « la tête carrée[80] » qui parlait le français incorrectement avec « une patate dans la bouche [81] ». J'étais cool.

[80] Expression idiomatique québécoise péjorative envers les anglophones du Canada
[81] Idem

**Le soi historique**

Depuis, comment a changé la langue, une des armes avec laquelle j'aborde le monde entier ? Tout a changé. Nous sommes tous marqués par nos expériences. Ainsi, les corrections attentionnées des nationaux, les commentaires par rapport à mon accent et les généralités entendues au sujet de mon pays natal, m'ont mise mal à l'aise. Avec le temps, sans m'en rendre compte, j'ai changé. Mes habitudes, mes connaissances, ma langue, ont toutes changé.

J'ai pris conscience de l'étendue de ces changements pendant une conversation avec le directeur actuel de mon ancienne école maternelle, M. Trottier, qui se trouve être aussi mon ancien enseignant de chimie au lycée. Conscient de mon vocabulaire grossier, il m'avait rendu un grand service en me fournissant un document requis pour le gouvernement français. Lorsque je l'ai remercié, il m'a répondu ;

> « *C'est mon plaisir Nicole, je suis content d'entendre de tes nouvelles. C'est toujours un grand plaisir d'apprendre des succès de mes étudiants. Et tu as beaucoup changé, même ton accent a beaucoup changé. Auparavant, nous partagions le même accent quand tu étais au lycée, mais maintenant tu as un bel accent français. Évidemment tu prends d'avance en France* » *(Conversation téléphonique le 12 mai, 2012, de mémoire).*

Depuis ce moment-là, je ne savais pas où me positionner. Je ne faisais plus partie de la fraternité franco-albertaine, je suis devenue française (selon l'oreille de M. Trottier).

À partir de ces trois pages précédentes, pouvons-nous conclure que l'identité de l'auteure n'est que le résultat de réalisations soustractives ? Le manque d'innocence émotionnelle, un manque d'autorité absolue et un accent franco-albertain disparu, sont-ils la somme de son identité ?

***Innocence + le F-Word – (tête carrée + le F-Word) – accent franco-albertain = Nicole ?***

Mon identité est-elle vraiment la somme des fragments de mes construits au fil du temps ? Hume (1739) suggère que la mémoire est traîtresse. Pour les nouveaux arrivants, par exemple, en période de « *reconstruction* », les fragments de leur ancienne vie, leur langue, leurs points de repère dans leurs relations et leur environnement au quotidien (ou la perception de ceux-là) sont *maganés*. La redécouverte et ré-établissement d'une valeur substantive dans un environnement cible, l'un besoin fondamental chez Maslow (1947), semblent être influencé par de la reconnaissance d'autrui et par la réalisation d'une position (statut reconnu) (Bourdieu, 1989, 1980 ; Kayi-Aydar, 2015). Tenant compte de cela, comment les immigrants s'approprient-ils une nouvelle vision du *moi* (vis-à-vis de la culture, la langue, la reconnaissance, et cetera) ? Ont-ils l'opportunité de réfléchir de la même manière que l'auteure ? Doivent-ils le faire ?

### 4.1.2 Une réflexion pertinente

Nous trouvons que les liens entre les questions susmentionnées et le vécu d'un immigrant qui apprend une langue additionnelle, sont pertinents. Comment puis-je retrouver mon identité dans mon nouvel environnement ? Comment puis-je les combiner ensemble pour que puisse se projeter une identité reconnue et représentative du moi de l'immigrant ? Où est mon rôle (ma position) dans tout cela ?

Les immigrants dont nous parlerons tout au long de ce projet ont déjà une provenance, un vécu, une histoire, une langue, une culture et une identité. La question « qui suis-je ? » n'est moins évidente que la question « qui suis-je dans ce contexte étranger ? » Une autre interrogation

pertinente qui se pose est « comment puis-je intégrer les réponses à ces questions personnelles tout en me positionnant dans l'environnement d'accueil ? ».

## 4.2 Identitas – Le monde philosophique

Quand nous tenons à résoudre le problème de « qui suis-je ? », l'étymologie du mot « identité » ne nous aide pas à clarifier ce principe de valeur substantive de ce qui est « l'être ». À l'origine, « identité » vient du mot latin qui veut dire « identique ». Au niveau philosophique, cette idée nous parle de la relation des choses telles que **A** = **A** (la proposition équivaut au prédicat). Cette équation, par contre, n'est pas possible. Si tous les facteurs, « *essence* » comme disent les anglais, qui construisent le **A** propositionnel et le **A** prédicatif sont partagés sur tous les niveaux ; c'est à dire physique, temporel, spirituel, etcetera, A peut potentiellement égaler **A** en principe, mais pas en réalité.

**Une anecdote entrelacée**

> Dans ma classe, je suis souvent obligée d'enseigner des verbes à particules en anglais. Ce sont des verbes constitués de plusieurs mots. J'introduis toujours cette leçon avec le même mot : *account*. Sans exception, tous les élèves sont persuadés qu'ils connaissent le mot en question et déclarent avec certitude qu'ils peuvent l'utiliser et le comprendre dans n'importe quel contexte. Leur air victorieux disparaît rapidement lorsqu'au simple mot *account*, j'ajoute d'autres éléments linguistiques : *to, take into, for*. Je leur explique que pour connaître la langue anglaise, le contexte dans lequel les mots se trouvent, la juxtaposition, est aussi importante, même plus importante, que la phrase elle-même.

En appliquant cette même pédagogie au construit de l'identité, pour mieux l'identifier, il faut donc développer une expertise dans l'art de la réflexion car **A** n'égale pas toujours **A,** sauf si nous le voyons d'un point de vue étroit et identique.

Edmond Husserl révolutionna la réflexion du concept ontologique des philosophes Aristote et Platon avec la réflexion phénoménologique. Dans la sixième *Recherche logique*, il questionna la tautologie dans les mathématiques en disant que pour arriver finalement à la somme « elle-même » il faudra épuiser toutes les possibilités. Prenons par exemple l'équation 2 + 3 = 5. Selon Husserl, le chiffre 5 dans cette équation a plusieurs unités de représentations : 1+4 ; 2+2+1 ; 2+3 ; 5+0 ; la somme de 5, et 5 le chiffre même. Il constata que, malgré la somme identique de toutes ces unités de représentations, elles possèdent chacune une certaine complexité individuelle à ne pas marginaliser. On pourrait prolonger cette équation mentionnée précédemment en attribuant des réflexions équivalentes à chaque unité individuelle (le 1 = 0+1, 2-1 ; 4 = 1+3, 2+2, 5-1, par exemple).

Cette réflexion n'est pas une simple question de remplacer l'un par l'autre, mais il s'agit de définir la vérité de l'équation, tout en prenant en considération que cette vérité n'a pas de définition concrète. Seron (2003) suggère que Husserl a vu ce construit de '*vérité*' « non seulement comme une propriété de propositions *stricto sensu [absolue],* corrélative à la consistance *« [d']états de choses prédicatives », mais plus généralement comme un rapport d'identification entre l'objet d'une intention signitive et l'objet d'une intention remplissant[e] »*. C'est à dire, ni la vérité et ni l'identification de ces vérités sont absolues. Par conséquent, cette réflexivité d'Edmund Husserl a fait naître des possibilités infinies à la phénoménologie : celle de savoir voir, celle de savoir montrer et de savoir s'identifier.

Pour simplifier, dans le cas de mon anecdote suscitée : Innocences *+ le F-Word – (tête carrée + le F-Word) – accent franco-albertain = Nicole.* Étant la même Nicole mentionnée ci-dessus, je ne pourrais guère décrire « qui je suis » d'une manière compréhensible sans avoir une conceptualisation universelle de chaque élément de ma perception d'être. Ainsi, selon les

réflexions de Husserl, je ne pense pas y parvenir, car chaque élément a sa propre complexité multidimensionnelle.

Husserl, de mon point de vue, suggère que l'identité semble être constamment reconstruite et ré-établie. L'identité semble être un produit de facteurs divers, infinis et liés au vécu de l'individu. De plus, elle est définie et liée au vécu et la perception d'autrui, comme nous l'avons illustré précédemment par le poème du *Miroir Magané*. C'est une idée floue, un « foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle » (Lévi-Strauss, 1977).

Et pour ceux qui viennent s'installer dans un nouveau pays, la question de l'identité ne se pose pas au début. D'après mes expériences, étant professeur de langue additionnelle pour les immigrants, apprendre la langue d'accueil, trouver un logement, trouver un travail, trouver des repères dans le nouvel environnement et former les enfants, sont des questions prioritaires. Une question pertinente, qui ne nous semble pas bien traitée dans la recherche actuelle est la suivante : « Comment puis-je être reconnue comme quelqu'un qui a une valeur réelle ? »

## 4.3 Cogito, ergo sum, ergo existo

Que veut dire « une *valeur réelle* » ? Certes cela peut vouloir signifier de nombreuses choses, d'où la nécessité de préciser le contexte dans lequel cette valeur est établie. Comment est-elle perçue par autrui, par l'immigrant, ou par le *moi ?* Pourrions-nous dire que l'existence réelle est absolue ? La réponse à ces questions n'est ni évidente ni concrète. Ainsi, nous vous invitons de nouveau à une réflexion sur l'anecdote suivante : des exploits didactiques de l'auteure

lorsqu'elle a enseigné aux immigrants et aux nationaux formés et diplômés dans le contexte canadien.

*Une anecdote contextuelle*

> À l'époque, je travaillais pour une université francophone située dans une ville anglophone. Mes cours visaient principalement à enseigner aux futurs diplômés la rédaction et l'autonomie dans leur domaine, en utilisant la langue anglaise comme langue de communication. Cette université est spécialisée dans les domaines de la didactique de la langue française (canadienne), des sciences et de la psychologie. J'enseignais aux immigrants diplômés ayant repris leurs études pour obtenir une accréditation dans leurs spécialisations, ainsi qu'aux franco-canadiens venant du système d'immersion.
>
> Dans ce cursus, les apprenants devaient défendre un point de vue concret dont le point de départ était abstrait. La rédaction argumentative était une épreuve obligatoire. En classe, après avoir présenté les stratégies d'argumentation en rédaction anglaise, j'ai écrit au tableau la célèbre expression de Descartes : *Cogito, ergo sum, ergo existo – I think therefore I am, therefore I exist.* Leur tâche était alors de prouver, dans les faits, leur propre existence à l'écrit.

Le résultat de cette épreuve était pareil pour chaque groupe : défendre sa propre existence d'une manière concrète, claire et cohérente n'était pas évident. En accord avec les hypothèses de Hume (1739) et Husserl (1983[82]) qui questionnent l'existence d'une identité absolue, il ne nous semble pas surprenant que les apprenants dans ce contexte aient eu des difficultés à se définir. Comme Husserl (1913) (voir aussi Husserl, 1931) le souligne, en réfléchissant sur la phénoménologie, il n'existe pas une vision absolue. En effet, ce qui influence cette vision,

[82] Edmund Husserl : Collected works. Version 1983, Martinus Nijhoff Publishers : Boston. À noter : le document d'origine a été publié en 1913.

comme la perception, l'émotion (valeur attribuée), le contexte, le temps (en sens propre), la mémoire, et/ou la projection est en redéfinition perpétuelle.

La reconnaissance de cette dernière est importante de notre point de vue par rapport à cette recherche. En effet dans les domaines de la philosophie, l'ontologie et la dissection de la grammaire qui entourent les preuves d'existence, les facteurs qui peuvent concrétiser l'identité sont trop nombreux, trop complexes, et même trop contradictoires pour les présenter d'une manière exhaustive, et ce n'est pas pertinent pour cette thèse. Ce phénomène pédagogique semble indiquer que l'identité est un construit complexe. Cela étant dit, ce qui semble évident, c'est que l'identité de *soi* n'est pas un concept prescrit. Mais qu'est-ce alors ? Pourquoi est-il important dans l'enseignement de langues additionnelles ? Parce que, la langue parlée est une extension de son identité (Norton, 2013 ; Kramsch, 2010), la langue parlée est négociée avec des autres.

## 4.4 À la recherche d'une définition interactionnelle

Est-ce que cette négociation participe à la définition du *moi* ? Descartes, tout comme ses confrères, n'a pas pu clairement définir *la* signification ou *la* valeur universelle de l'identité. Selon lui, la certitude de l'existence est menée par le doute, par la réflexion, par le recul, comme précédemment expliqué. En somme**,** l'existence est liée au simple effort de penser[83]. En 1644 il s'interrogea ; « Mais qu'est–ce donc que je suis ? Une chose qui pense. Qu'est qu'une chose

[83] Nous voulons justifier notre compréhension des écrits de Descartes en ce qui concerne le *penser*. Il parle explicitement de « l'idée de l'identité » et de l'expression (assumé), d'1 de 3 niveaux d'identité, ainsi que des « actes » qui projettent cette identité (pensée), et d'être jugé/pouvoir jugé. Ainsi, nous avons supposé que *penser* pour lui, entre autres choses, signifiait prendre de recule grâce à la pensée verbalisée. Ainsi, nous avons pris pour acquis que l'expression pouvait consister de plusieurs formes y inclus l'expression orale. Cependant, cela n'est pas explicit dans les ouvres de Descartes.

qui pense ? C'est-à-dire une chose qui doute, qui conçoit, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi, et qui sent ». Selon notre compréhension, l'acte de « penser » chez Descartes semble ancré dans le recul produit par la réflexion des négociations intra et interpersonnelles.

L'argument, bien qu'intéressant, ne nous aide pas (étant professeurs ou apprenants) à définir l'identité personnelle complètement. Cependant, ce que nous voulons éclairer est qu'il semble exister des interactions profondes entre la *pensée* « qui suis-je/qui je suis » et le véritable *être* dans un contexte cible. L'action de penser (comment peut-on qualifier le fait de penser ?), selon notre compréhension des écrits de Descartes, peut établir qu'il y existe « quelque chose » : une vibration d'acte et de contre-acte ou le résidu d'un temps déjà passé, une âme, une conscience.[84] Où se trouve le concret quand *l'existence* ne qualifie pas précisément l'être de quelqu'un et n'englobe pas non plus les complexités de l'individu ?

### 4.4.1 Une définition concrète

Les nouveaux arrivants dans un cours de nouvelle langue sont effectivement des individus complexes. Développer des méthodes pour traiter la diversité d'identité qu'on peut trouver dans un cours de langue semble impossible lorsque trouver une définition universelle de l'identité d'un point de vue philosophique est un travail évolutif et d'une complexité indiscernable. Par exemple, « chaque chose est ce qu'elle est » est un principe crucial de la conscience selon G. W. Leibniz. Il a avancé que les principes non contradictoires (**A** n'est pas **B**) et de tiers exclus (soit **A** soit B) déterminent la viabilité d'une identité réelle (**A** = **A**). Leibniz, dans une lettre à

[84] Voir Descartes : *Méditation Métaphysiques.*

Hermann Conring en 1678 écrit : « *par suite seules les propositions identiques sont indémontrables*[xl] ».

Or, l'identité d'une personne n'est pas identique et elle n'est donc pas non plus démontrable. La vérité de **A** = **A** n'existe pas dans le monde de notre existence, ni dans le monde de notre pensée (dans les termes de Descartes) car notre propre identité est définie en fonction d'une perception actuelle (qui est à la fois honnête et traître). Ce **A** dont parle Leibniz ne peut pas répondre à **A** grâce aux facteurs en perpétuelle évolution sur la voie de la définition d'une identité propre (dynamique, évolutive et *maganée*).

C'est là, la beauté du paradoxe de l'identité : elle n'est ni absolue, ni contradictoire, et ni de tiers exclu. Elle est tout cela et rien en même temps. Bertrand Russell[xli], un grand philosophe du XX$^{ème}$ siècle inspiré de la métaphysique, a constaté que, comme la réalité (de penser, d'existence, d'identité…) n'est pas statique, la reconnaissance du véritable '*Soi*' est difficile à appréhender d'une manière concrète. Une évolution de cette vision émerge dans les écrits de Jean Greisch (2005), qui stipulent que « *l'accès à l'homme ne se fait que par des histoires, par ses histoires, et … le surgissement corporel de l'homme lui-même n'est que le surgissement de ses histoires, … par exemple sa face, son visage, raconte à sa manière des histoires* ». L'histoire, comme l'identité, semble être en construction perpétuelle. Pouvons-nous donc conclure que l'identité fonctionne comme une cellule dans le corps humain, une entité en flux perpétuel, qui est détruite pour être reconstruite et recrée à maintes reprises ?

### 4.4.2 Une définition conceptuelle

Est-ce que l'identité est une construction interne ou externe ? George Mead, un philosophe du XX$^{ème}$ siècle suggère que la conscience de l'identité ou le « *soi* » n'est pas une construction isolée. Il prétend que la réalisation conceptuelle de l'entité de « *soi* » est un acte réciproque et social qui ne peut se produire sans réfléchir, sans comparer et sans l'empathie des attitudes d'autrui (p. 192). Marc (1992) fait ainsi la synthèse de ce postulat : **«** *L'identité du moi résulte de la fonction de synthèse du moi confronté aux normes, aux valeurs, aux modèles sociaux ; l'identité du soi se rapporte à l'image du corps, à l'idéal du moi et aux images de soi liées aux différents rôles (p. 22)* ». L'identité, selon Mead, trouve donc sa définition à travers les interactions sociales et internes. C'est une définition du « *soi* » qui à la fois englobe les complexités de la définition de l'identité et représente sa portée exponentielle.

Plus récemment, le philosophe Emmanuel Levinas (1978), évoquant l'essence, la signification et la transcendance de l'être, écrit que « le *soi* » de l'être est comme un simple souvenir d'un temps définitivement révolu. Ainsi, c'est une réalisation à ne pas marginaliser. C'est donc la responsabilité du témoin de voir que l'identité émerge d'un « masque » (*Idem.* p. 169), illustrant le résultat d'un vécu du passé, qui est en perpétuelle transformation. Selon Levinas, c'est une responsabilité qu'il est important de ne pas marginaliser. Pour bien comprendre l'identité, il faut porter le regard sur les extrémités du paradigme :

> *« La subjectivité dans son être défait l'essence en se substituant à autrui…[où] elle est la gloire de la transcendance…l'interruption de l'identité irréversible de l'essence, dans la prise en charge qui m'incombe sans dérobade possible et où l'unicité du moi prend seulement un sens : où il n'est plus question du Moi, mais de moi. Le sujet qui n'est plus un moi – mais que je suis moi – n'est pas susceptible de généralisation, n'est*

> *pas un sujet en général, ce qui revient à passer du Moi à moi qui suis moi et pas un autre » (p. 29).*

### 4.4.3 Une définition positionnelle

En suivant une lecture kantienne, où la substitution d'un sujet par un autre est un résultat positif du *positionnement* (un terme abordé plus en détail plus bas) ; nous pourrons aborder ultérieurement cette citation par rapport à l'identité actuelle de l'auteure, celle à laquelle nous faisons référence tout au long de ce chapitre. Dans mon cas personnel, selon Levinas, malgré le fait d'avoir vécu la majorité de ma vie dans un environnement francophone, dans lequel je n'ai pu maîtriser aucune de mes deux langues maternelles (ni l'anglais ni le français), il est tout à fait normal que je n'ai pu trouver ma propre place (en Alberta, en France ou ailleurs).

Mon '*soi*,' mon '*soi-même'*, mon être francophone/anglophone et sa conscience inévitable se révèlent dans *le Dire* et *le Dit* (répondre aux attentes et besoins d'autrui et la parole elle-même, respectivement) chez Levinas (1984, pp. 92-93). Par exemple, en France je dis, « *magazinage* ». Au Canada dans le contexte anglophone, je dis « *I have an iron memory* ». Dans le contexte franco-canadien, je dis « toi » au lieu de « *toié* » (patois québécois). Mon 'Dit' me trompe d'une certaine manière car mes paroles ne me placent guère dans un contexte concret selon les attentes de ceux qui m'entourent. Mes paroles ne sont pas des erreurs en tant que telles, car le discours et les expressions que j'utilise sont les outils que j'exploite pour faire émerger le propre concept de mon identité. Néanmoins je me trouve 'hors contexte' au niveau linguistique et culturel. Effectivement, lorsque je parle, je révèle que mon identité est le résultat d'une fusion de mon vécu, de ma perception, de mon *moi* dans l'avenir. Nous pouvons en dire autant pour les nouveaux arrivants.

### 4.4.4 Une définition poststructuraliste

D'un point de vue poststructuraliste « *le dit* » peut se définir à travers les paroles suivantes de Christine Weedon (1997) :

> *« Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed » (p. 21).*

Selon notre interprétation des paroles de Weedon, mon « *dit* » est ma parole, les mots que j'utilise pour m'exprimer, mes langues affectives, professionelles et familières. Cela dit, selon Weedon, la langue participe à ma construction. La langue avec laquelle je communique, qu'elle soit active ou passive, qu'elle soit à l'oral ou à l'écrit, réorganise mon être selon le contexte. Pour Weedon et ses confrères poststructuralistes, l'individu n'est, ni statique, ni prévisible ni déconnecté de ce qui l'entoure.

Ainsi, nous voyons un lien entre le susmentionné et la réflexion suivante de Levinas, à propos de la formule d'identité de Leibniz, qui met en cause l'argument selon lequel l'identité fait partie d'une équation numérique. La loi Leibniz (Leibniz, cité dans Noonan et Curtis, 2014) suggère que l'identité indiscernable existe malgré le contexte quand deux choses partagent les mêmes principes : elles partagent donc la même identité innée. Levinas examine le raisonnement de Leibniz qui dit que « *le moi est inné à lui-même* » en expliquant que *« le se de 'se maintenir' ou de 'se perdre' ou de 'se retrouver' n'est pas un résultat, mais la matrice même des relations ou des événements qu'expriment ces verbes pronominaux » (Idem, p. 165).*

Nous pourrons déduire de ce raisonnement que le « *moi* », dans la construction de l'identité, est inné à lui-même. Si l'identité n'est pas absolue, nous ne pouvons pas quantifier d'une manière

précise son équivalence avec une autre chose. Le *moi*, dans la construction de mon identité, par exemple, est donc relatif (Geach, 1973) à mon histoire, à mon vécu, à ma perception ainsi qu'aux perceptions, histoires, et vécus des autres qui m'entourent.

### 4.4.5 Une définition absolue

Peter Geach, un philosophe contemporain anglais, conteste la plausibilité du concept d'identité comme un concept absolu (égal numériquement à une autre chose) tout comme la loi de Leibniz. Certes, son argument n'est pas complètement développé, mais pour lui, l'identité n'est qu'un concept relatif et nous devrions entièrement abandonner les études classiques d'identité (Geach, 1967). Il postule que, du point de vue langagier (la capacité de la langue de fonctionner comme outil d'expression), l'identité ne pourrait pas être qualifiée d'équivalent à une autre chose (p. 10). Geach et ses confrères réfléchissaient non pas sur l'existence d'une personne mais de quelque chose. Où est le lien ? Pour clarifier, prenons par exemple, l'image suivante :

[85]

Sur la photographie ci-dessus nous voyons un ballon de foot entouré des pieds de joueurs de foot. Il est évident que les pieds appartiennent à des individus distincts (précisément 19 joueurs

[85] https://www.pinterest.fr/pin/561894490979367537/. Consulté le 5 juin2016.

d'une équipe). Également, du point de vue esthétique, les pieds (et les corps attachés) sont aussi distincts. L'application de la loi de Leibniz expliquée plus haut, suggère qu'un ballon de foot (une métaphore pour une idée/une parole/un concept/un vécu/une perception) ne peut qu'être identique à un autre ballon de foot si toutes les propriétés des deux ballons en question sont identiques (A = A si $A_i$ et $A_{ii}$ sont identiques). Là où cela devient problématique dans notre compréhension de *l'identité relative* de Geach c'est comment peut-on conceptualiser l'idée du 'vécu entier' du ballon de foot en liant sa relation avec chaque pied distinct ? Le ballon, comme nous le voyons dans l'image ci-dessus, est un concept relativement différent pour chaque joueur du point de vue physique, sémantique et conceptuel. En suivant cette hypothèse, cette photo représente donc 39 ballons distincts relatifs au vécu de chaque pied : 1 ballon pour chaque pied et 1 pour le concept de « ballon de foot ».

En considérant ce qui précède, il est tout à fait normal que mes anciens étudiants au Canada, de véritables immigrants sélectionnés ayant un niveau B2-C1 en anglais, aient eu autant de difficulté à prouver leur propre identité dans leur langue maternelle et non simplement dans la langue anglaise. Les apprenants, n'étant pas les grands philosophes de notre époque, ne semblent pas avoir besoin de mettre en question l'identité, telle que nous la trouvons dans les œuvres de logique de Descartes, Lévi-Strauss, Levinas ou Husserl. La philosophie est un iceberg de réflexion dont on ne peut guère voir que le sommet. En revanche, en ce qui concerne ces étudiants immigrants canadiens, ce qui est très curieux c'est l'hétérogénéité des 'preuves d'existence' fournies par chaque apprenant. Parmi toutes les rédactions rendues[86], il n'y avait que peu de ressemblances entre leurs visions d'identité ou d'*existence*. Malgré le fait que la

[86] Sachant que les rédactions de « *I think therefore I am* » de mes anciens étudiants de la Faculté Saint Jean ne sont pas l'objet de cette thèse, les textes à l'appuis ne semblent peu pertinents. Cependant, ce petit échantillon des titres remarquables qui suit illustre la diversité du contenu de ces rédactions : *I think therefore I am : I am a god ; I think therefore I am : To be does not exist ; I think therefore I am : My eulogy* ; *I think therefore I am : The verb to BE* ; *I think therefore I am : Who am I* ? ; *I think therefore I am… Not.* Les titres viennent des notes de cours de l'auteure entre 2008-2010.

tâche ait été ouverte, ce que nous trouvons intéressant dans cette anecdote c'est la différence entre « *rote memory* » (l'apprentissage par cœur des règles du verbe être en anglais), la maîtrise de l'appliquer en contexte et la tâche elle-même (une tâche abstraite). L'importance de cette démonstration renvoie à la perception du « savoir-faire » et du « savoir-faire apprendre » abordée plus haut (Partie 3) dans cette thèse.

### 4.4.6 Une définition construite

Sur le plan personnel, je m'interroge : comment puis-je me construire ? Suis-je une femme, une maman, une épouse, une experte en langues étrangères, Nicole, une fille, une divorcée, une immigrante en France, une voyageuse, une apprenante, une canadienne-française, une doctorante ? Qui suis-je véritablement ici, en France mon nouveau chez-moi ?

En ce qui concerne l'identité territoriale, j'appartiens à une culture d'origine canadienne qui ne peut pas être concrètement définie. « *L'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté* » (Abou, 1986, p. 30) en relation avec mon rapport, à mon entourage, mon environnement, ainsi que mon ethos actuel et ancien sont complexes. Mes origines culturelles sont <u>une</u> partie de mon identité, une partie en perpétuelle construction selon Appadurai (1996, p. 48). Il suggère que mon identité culturelle, nationale, ou autre, est une construction influencée par mon environnement (géographique, linguistique, ethnographique…). En résumé, l'identité est établie en fonction de la relation avec le groupe dont l'individu fait partie (p. 13) : son identité est établie en fonctions des murs (frontières) et des portes métaphoriques qu'elle construit le long de son chemin.

Pour les immigrants par contre, ces nouveaux arrivants qui vivent une période de transition importante, la création de telles frontières risque d'être erronée et mal placée à cause de la priorité : répondre aux besoins immédiats (se loger, trouver des repères géographiques, trouver une école pour leurs enfants). Une réflexion todorovienne résonne dans ma tête au sujet de cette question par rapport à ma propre réalité en France. Je suis « *étrang[è]r[e] à la situation du pays dans lequel [je] vi[s], la France* » (Todorov, 1989, p. 12). Pour le bien des immigrants que nous accueillons, où peut-on distinguer le point de départ de ces frontières, de ces différences et de ces ouvertures ?

## 4.5 Sometimes a cigar is just a cigar (Freud)

Au niveau philosophique, il existe de nombreuses versions intersectorielles sur l'existence du *soi* ; de l'être, ou de l'identité. En philosophie, l'identité est une équation de choses équivalentes où à travers l'argument de la logique (sans trouver de véritable solution), tout semble connecté et décontextualisé en même temps. Où trouvons-nous les origines des piliers qui créent cette hétérogénéité transversale ? Comment peut-on vraiment conclure quoi que ce soit concernant un construit perpétuel, qui ne semble pas avoir une définition concrète, quand l'identité est subjective ?

### 4.5.1 La psychologie

La recherche actuelle découle des études d'Erik Erickson des années 1950, lorsqu'il fut le premier à étudier l'identité dans un milieu pseudo-scientifique. Malgré la relative jeunesse des recherches sur l'identité dans les sciences, il existe de nombreuses études explorant l'identité

de l'individu du point de vue de son genre, son ethnicité, sa religion, ses préférences sexuelles et ainsi de suite. Depuis, les hypothèses et les théories à ce sujet, l'identité est devenue un important objet de débat en cours (Fearon, 1999 ; Heller, 2007).

Les études concrètes sur le sujet, comme dans le domaine de la philosophie, semblent n'être qu'un cercle vicieux, le produit final étant aux « *expériences pures* » vécues. Le *soi* (« the self » dans la psychologie anglo-saxonne) et l'identité sont devenus des thèmes importants dans la psychanalyse, les études non-scientifiques sur la conscience ainsi que dans la psychologie génétique et sociale. Afin de mieux comprendre les dimensions multiples de ce débat autour de la définition/identification de l'identité, une réflexion approfondie sur la psychologie est nécessaire. À ce propos, nous proposons le résumé suivant des recherches de Freud, Erikson et Marcia.

### 4.5.2 Sigmund Freud

Aborder cette idée d'une manière approfondie nous mène aux travaux du psychanalyste autrichien Sigmund Freud. Il a introduit trois instances du développement identitaire dans le modèle structurel de la psyché : le *ça*, le *moi* et le *surmoi*. Selon lui, ces divisions forment notre psyché consciente, préconsciente et inconsciente. Ainsi, elles influencent toutes décisions prises qui ont pour but de répondre aux besoins et volontés de l'homme. Il déclare que le *ça* est l'animal dans l'être humain. Le *moi*, par contre, n'est qu'une façade de l'identité. Et le *surmoi* représente le '*miroir magané*' (cf. p. 101) des attentes sociales. Pour Freud, l'identité pure de l'être se trouve dans les profondeurs du fossé de l'homme – le *ça*. Par contre, le *moi* dans le paradigme de l'identité, est <u>une</u> construction de ce que l'individu croit être son idéal en réponse aux influences hostiles (Freud, 1930 ; 1946 ; 1961, cité dans Kroger et Marcia, 2011, p. 32). Il

dit dans son œuvre *Psychologie collective et analyse du moi* (1921) que chaque individu « *a construit son idéal du moi d'après les modèles les plus divers [et que] chaque individu participe ainsi de plusieurs âmes collectives, de celle de sa race, de sa classe, de sa communauté confessionnelle, de son État, etc. » (p. 59).* Selon Freud, le *surmoi*, répond aux attentes sociales relatives aux valeurs, normes et idéaux de la société dans laquelle se trouve l'individu.

### 4.5.3 Erik Erikson

Également, Erik Erikson valorise l'influence de l'aspect social sur l'identité. Un confrère psychanalyste de la même époque, a pu encadrer les études sur l'identité en ajoutant que les relations entre l'individu et sa société ne sont pas que le résultat des hostilités (cité dans Kroger et Marcia, 2011). Il suggère que l'identité résulte des influences constructives. Grâce à son approche non-conventionnelle, il a élargi les théories traditionnelles dans la psychanalyse de l'époque. Il explique que le *ça*, le *moi* et le *surmoi* (des principes observés par Freud) sont de véritables concepts qui font référence à certaines caractéristiques du comportement humain (Erikson, 1958. p. 5, cité dans Kroger et Marcia, 2011. p. 32). Au sujet de l'intégration et de l'expérimentation, Erikson, contrairement à ses contemporains, a pu développer les concepts de Freud sans les rejeter (Elkind, 1970, p. 2). Il suggère que l'être se développe parallèlement aux phases du *moi*. Il ajouta au développement du *moi* freudien la conclusion que l'individu doit se positionner dans son propre environnement, que sa personnalité est en perpétuel développement et que son identité n'est pas que le produit des événements négatifs (*Idem*, p. 7). Ainsi, Erikson explique que l'identité chez les jeunes, par exemple, est la cinquième étape de leur développement. Selon lui, c'est une sorte de projection du *soi* vers lequel ils tendent. Il explique que :

> *« [L]a formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion (...) par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige »* (Erikson *et al.*, 1972, p. 17).

C'est dans ces comparaisons continuelles que l'identité émerge. Petit à petit, jour après jour, quelques pas en avant, quelques pas en arrière, on réussit à se définir, s'identifier et s'exprimer. Le résultat valide nos buts et la direction que nous empruntons. Erikson reconnut qu'une telle étude pouvait éclairer notre compréhension holistique de l'identité humaine, mais estima qu'elle n'était pas suffisante pour prendre en compte toute la totalité de l'être (cité dans Marc, 1992, p. 20). Erikson écrit en parlant du développement des adolescents que : « *Anything that grows has a ground plan and out of this ground plan parts arise, each part having its time or special ascendance, until all parts have arrised* [sic] *to form a functioning whole* » (Erikson *et al.*, 1972. VE. p. 92). Le fait d'atteindre une intégralité fonctionnelle est composé d'influences infinies. Pour lui, l'interaction et la négociation qui ont lieu entre les influences externes et internes de la personne aident à développer l'identité, c'est à dire une réalisation consciente du soi à travers l'interaction sociale et l'introversion. Erikson était un pionnier dans les réflexions non-empiriques au sujet du développement de l'identité, et accepte que ceci soit un parcours continuel, tout au long de la vie. C'est un processus qui émerge grâce à la réussite, l'échec, la crise, l'engagement et à travers l'expérimentation. Il explique que pendant la cinquième étape, l'identité fleurit. Cette étape du développement de la personne intervient en effet à une période de chaos, de confusion et de conflit dans tous les sens : physique, mental, et de *positionnement*.

### 4.5.4 James Marcia

Insatisfait de l'ampleur des cinq étapes d'Erikson, James Marcia propose d'élaborer les dimensions de celles-ci. Actuellement psychologue et professeur à l'Université de Simon Fraser au Canada, il débuta sa carrière universitaire et professionnelle avec son étude d'Erikson et précisément sur l'élaboration de la cinquième étape de la construction de la personne : l'étape de l'adolescence, la confusion et l'identité (Erikson, 1972). À l'époque**,** Marcia, déterminé à consolider le construit d'identité que Erikson a créé, a développé le « *identity status interview* » (*ISI*), qui est à l'origine du questionnement semi-ouvert/dirigé couramment utilisé. Cette méthodologie empirique a pour but de catégoriser quatre « *identity statuses* » (*états identitaires*) que Marcia considère comme des profils fondamentaux de la personne. L'identité, selon l'élaboration de Marcia, tourne autour des états identitaires. Ces états sont influencés par des contextes étrangers et variés. C'est ici même que nous trouvons des périodes de 'redéfinition' (Kroger et Marcia, 2011) lors desquelles la personne réfléchit, développe et se définit. Pour Marcia (1966 ; 1980 ; 1993), un individu qui se trouve dans une situation dans laquelle la décision n'est pas activement la sienne est une personne dans un état de « *identity diffusion* » (*ID - diffusion*). Cette personne a tendance à suivre. Elle n'a pas beaucoup expérimenté dans sa vie, elle est donc un peu immature. A la prochaine étape, de l'« *identity foreclosure* » (*IF : forclusion* ), la personne s'engage dans une définition de son identité établie par autrui. Elle est une personne qui a un vécu assumé, mais qui repose beaucoup sur l'importance de l'établissement. À cette étape, elle semble encore un peu perdue. Pendant l'état suivant de « moratorium » (*moratoire*), la personne, bien que dans une période de transition, est un peu plus assurée dans sa vie. Marcia énonce que « *once formed, an identity furnishes the individual with a historical sense of who they are, who they have been, a meaningful sense of who they*

*are now, and a sense of who they might become in the future* » (Marcia, notes de cours[87]). Ainsi, la personne aborde ouvertement cette transition, qui met en question les antécédents de sa vie, en écartant les contraintes, les attentes et les projections. Et finalement, une personne qui a survécu à une crise et pleinement engagée dans les résultats, ressent l'état de « *achievement* » (réalisation). Autrement dit**,** chaque état résulte en une progression, et la personne devient plus équilibrée.

Les études de Marcia se concentrent sur le soutien et la psychologie des personnes en crise, en besoin, des adolescents, des personnes vivant une transition traumatisante, ou en période de transition, par exemple. L'importance de ces études permet une compréhension plus profonde du fait que l'identité est un produit perpétuel résultant de l'instabilité et de l'évolution des mentalités (un contexte dans lequel les nouveaux arrivants se trouvent). Marcia suggère que l'identité ne se développe pas sans conflit et conclut que, étant à l'écoute des personnes en besoin, leurs problèmes concernant l'acquisition d'une identité équilibrée ne sont pas des problèmes à résoudre, mais ils sont des contextes à confirmer, à accepter et à soutenir (Marcia, 2010, p. 33).

### 4.5.5 L'identité – théories et expérimentations – une anecdote en contexte

Dans cet esprit, comment pouvons-nous appliquer les études empiriques (limitées et non plus généralisable) et les modèles courants de l'identité à un public d'immigrants ? Évoquer complètement le thème du « *soi propre* » ou de l'identité en classe est un besoin auquel il est difficile de répondre. Le « *soi propre* » de l'apprenant est pour moi la notion-clé qui motive

[87] Source en ligne : http://scattergoodfoundation.org/activity/general/beyond-misogyny-using-hip-hop-tool-make-sense-adolescent-identity-development#.WcazDzOZOso. Consulté le 15 août, 2016.

cette étude. Pourtant, dans une salle de classe de langue, où il y a souvent une très grande diversité, le professeur est tenu d'atteindre obligatoirement des objectifs établis par l'institution. Pour des raisons budgétaires il y a peu d'heures de contact et, finalement, dans une classe de 20 personnes, chaque élève ne dispose que de cinq minutes pour faire apparaître son « *soi propre* » à l'oral. Il est donc difficile d'affirmer que l'identité joue un rôle fondamental dans la salle de classe et par voie de conséquences, il est donc tout aussi difficile de pouvoir l'étudier.

Peter Weinreich, (1939-2016), professeur et chercheur en psychologie de Grande Bretagne, définit l'identité de la personne par les concepts fondamentaux suivants :

> *« A person's identity is defined as the totality of one's self-construal, in which how one construes oneself in the present expresses the continuity between how one* construes *oneself as one was in the past and how one construes oneself as one aspires to be in the future…. One's ethnic identity* [pertinent dans le contexte de nombreux immigrants canadiens] *is defined as part of the totality of one's self-construal made up of those dimensions that express the continuity between one's construal of past ancestry and one's future aspirations in relation to ethnicity » (Weinreich, 2003. p. 80).*

Dans le contexte canadien, l'acte de garder ses attaches avec le pays « d'origine » (culturel ou ethnique) est une pratique et une politique. Ainsi, il est commun de se décrire en utilisant un trait d'union. Par exemple, au Canada, on dit « je suis une canadienne-française », même si on n'a jamais visité la France ET qu'on n'est pas né au Québec. Le « *moi* » de cette thèse ayant vécu 33 ans au Canada, exclusivement dans la province de l'Alberta, nous soulignons que l'auteure n'est ni française ni québécoise et ne le sera jamais. Néanmoins, l'auteure affirme que son identité est profondément liée à la culture française du Canada et non pas aux prairies albertaines.

Ce label identitaire ne se retrouve pas dans le contexte français. L'identité nationale canadienne**,** en raison de l'histoire et de l'importance de l'immigration (réelle ou imaginaire) offre le privilège d'exprimer son identité canadienne de manière « hybride ». Ainsi, dans le contexte canadien, il existe une multitude de typologies de Canadiens. Ces typologies étant un mot clé, ceux-ci peuvent se définir comme produits d'une langue, d'une communauté et/ou d'une culture. Dans la mesure où la variété des identités canadiennes est encouragée d'un point de vue national, cela peut engendrer de nouveaux problèmes.

## 4.6 L'identité – un type d'expression culturelle

Les explications de Stuart Hall (1990) sur les problèmes liés aux identités culturelles des descendants d'Afrique et de la Caraïbe coloniales, illustrées au cinéma à l'époque**,** offrent une vision différente de notre diapositive identitaire (au Canada, comme illustré plus haut, en France, ou ailleurs). Sociologue et immigré anglais, Hall propose que ceux qui se perçoivent issus de deux cultures glorifient un lien entre eux et leurs ancêtres qui, en réalité n'existe pas (et n'a jamais existé selon Hall). Ainsi, il écrit que l'identité culturelle, dans le cas de mon identité canadienne-française par exemple, est une vision de mon être qui ne correspond pas à ma réalité actuelle comme une résultante de mon vécu, i.e. je ne suis pas le produit d'une transcendance d'un vécu familial passé. C'est plutôt un élément transversal qui lie le passé avec le futur. Cet élément est sujet aux transformations continuelles dont l'instabilité (le fait qu'elles peuvent réagir de manières distinctes selon le contexte) ne produit pas qu'une essence non-concrète de la personne mais résulte en un positionnement (*Idem*, pp. 225-226), sujet détaillé plus bas (voir aussi partie 3.9).

Dans son introduction, il précise que toute identité culturelle exprimée l'est *toujours* par rapport à un acte de positionnement (*Idem*, p. 222) : soit temporel, culturel, situationnel ou historique. En revenant donc à mon identité canadienne-française, je peux conclure que mes ressentis par rapport à mes « origines » ne sont qu'imaginaires, car je n'ai eu aucune expérience directe de la culture française (qui - me dit-on - n'existe qu'en France) avant mon arrivée en France en 2010. Du point de vue culturel, linguistique ou affectif, selon les hypothèses de Hall (1990), nous pourrons conclure que « je » n'existe donc pas comme une personne franco-quoi que ce soit.

Ceci n'est pas une conclusion exacte. En outre, compte tenu du manque de consensus dans la recherche sur une définition concrète de l'identité et la façon dont elle se construit, nous ne pouvons pas projeter des conclusions. En premier lieu, nous avons besoin d'avoir au moins une compréhension humaine, globale et empathique de ce qui se reflète dans le poème *Miroir magané* (cf. p. 101) ou de celui ou celle qui est en face de moi. Ces interprétations nous semblent être principalement basées sur une réciprocité sociale, où l'identité est une réflexion d'une négociation entre deux ou plusieurs points de vue (la personne en face d'une autre personne, la personne en face de la société, la personne en face de la culture, et caetera.

**Anecdote contextuelle**

Un ancien étudiant de l'université est venu me rendre visite dans mon bureau un jour. Il n'était pas d'accord par rapport à un événement qui s'était produit en classe et avait un peu de difficulté à l'assumer. Français ayant immigré au Canada, il estimait que l'événement reflétait une image de lui peu flatteuse, non seulement de ma part - son professeur - mais aussi de la part de ses camarades de classe. Bien que j'aie été consciente de l'importance des différences entre les attentes, la relation professeur-étudiant et la politique académique canadienne et française, sa

réaction m'a étonnée. Il m'en voulait parce que je n'avais pas 'engueulé' (sic) un étudiant marocain devant la classe alors qu'il « se moquait de lui parce qu'il avait mal dit un mot » (son interprétation). C'était une situation délicate pour les raisons suivantes : tout d'abord, j'ai réprimandé toute la classe en soulignant mes attentes pour l'ensemble du groupe ; l'étudiant en question a eu une réprimande individuelle à la fin de la classe sur le fait que de faire une remarque sur la vie privée de son ami était inapproprié dans la salle de classe. Consciente de l'amitié entre ces deux personnes, je n'ose pas commenter sur la complexité multidimensionnelle de la situation, mais je peux confirmer trois choses.

1. Les deux personnes n'avaient pas les mêmes capacités linguistiques en anglais.
2. Il y avait eu sûrement un malentendu car l'étudiant venu dans mon bureau n'a pas entendu le commentaire fait par son copain à l'autre bout de la classe et le commentaire n'avait rien à voir avec la remarque qu'il m'a faite. C'était un *a parte* au sujet d'un contenu qui au pire n'était pas sollicité.
3. Le fait que les autres étudiants aient ri de ce commentaire l'a humilié.

Pourquoi, l'anecdote est-elle pertinente ? Il y avait 20 apprenants dans cette salle de classe et donc au moins 21 visions de l'événement qui a eu lieu. Chaque interprétation a le même potentiel, chaque personne voit la situation sous l'angle de sa propre identité (morale, étudiante, immigrante,) : chaque personne a une relation distincte avec les trois acteurs principaux de la situation (le professeur et les deux apprenants en conflit). Ainsi, cela fait de cette situation une équation insoluble.

Selon moi (*le moi* étant qu'enseignante), cette situation insoluble se trouve aussi dans les recherches sur l'identité où il existe une multiplicité exponentielle et où les limites scientifiques sont nombreuses, telles que : la subjectivité et l'hétérogénéité des participants. A noter une critique connue dans la recherche actuelle : un consensus par rapport sur le sujet de l'identité est encore et toujours actuellement en négociation en matière de recherche scientifique.

## 4.7 Comment mettre en perspective l'identité

Côté et Levine (1988 ; 2002), par exemple, à propos de l'identité, réprouvent les « *status* » (états) de Marcia. Ils estiment que Marcia réduit les théories d'identité d'Erikson en les examinant comme si l'identité elle-même était statique (Schwartz *et al.*, 2012). Ils contestent que les statuts réduisent et simplifient l'exponentiel de ce qu'Erikson théorisait (*idem* p. 5). Une autre critique, selon Schwartz *et al.,* est qu'une grande majorité des études menées dans le domaine de la psychologie cible le construit d'identité dans les populations et contextes nord-américain, (*Idem,* p. 8). Un contexte ciblé comme tel remet en question la généralisation possible des théories de l'identité, son développement, et sa définition.

Le débat actuel par rapport à l'interprétation des théories d'Erikson est pertinent à plusieurs niveaux. Premièrement, la construction de l'identité n'est pas simple, donc, on ne peut pas la simplifier. De plus, une identité n'est jamais figée, ainsi, la supposition qu'au-delà d'un certain âge les jeunes assument leur identité, est contradictoire à ce que proposait Erickson (Schwartz *et al.*, 2012, p. 98). Finalement, la transition de l'état adolescent à l'état adulte n'est pas généralisable sur un plan mondial ; *l'identité* dans les sociétés qui reconnaissent l'indépendance se développe différemment, en comparaison avec les pays qui mettent l'emphase sur les valeurs traditionnelles.

Selon l'auteur, il y a un déficit évident de recherche au sujet de l'identité, son développement ou sa déconstruction. On peut dire la même chose par rapport à l'identité des nouveaux arrivants qui viennent s'installer dans un nouvel environnement où ils sont obligés de ré-établir leurs repères, leur positionnement, leurs valeurs, réviser leurs manières de s'exprimer et réévaluer leurs besoins correspondant à leur *soi* (linguistique, culturel et psychologique).

## 4.8 L'identité réintroduite dans les sciences humaines

Henri Wallon, René Zazzo, Pierre Tap (cité dans Marc, 2005, p. 32) et Carmel Camilleri (1990) ont « réintroduit la problématique du soi dans la psychologie expérimentale » mais l'*identité* dans la recherche est critiquée comme non-scientifique (Marc, p. 19). Wallon et Langevin (1946), un psychanalyste et un physicien français du XX$^{\text{ème}}$, ont révolutionné le droit à l'éducation pour tous. Ils ont pu établir un programme éducatif adapté aux capacités individuelles pour mieux réaliser le potentiel et le développement de la personne elle-même. Wallon a plus précisément travaillé sur une version alternative des étapes de développement de la personne, dans laquelle il constate que la construction de la personnalité (la chercheure considère que la 'personnalité' chez Wallon est équivalent à l'identité) se situe pendant l'adolescence (1945) durant laquelle l'influence de son développement émerge à travers la relation entre soi et autrui.

Pour la chercheure, relativement aux débats précités la réflexion est tout simplement d'une importance prépondérante. L'interrogation sur l'identité, débutant dans la philosophie des pensées de Socrate, Platon et Aristote ne devrait pas être vue comme un questionnement ancien, fastidieux, trop compliqué ou inutile dans les sciences (humaines ou pures) ou dans les études en didactique. Selon l'auteure de cette thèse, cette réflexion est une nécessité dans les discours parlant des populations immigrantes, au mérite de porter hommage à ceux-là, à leur vécu, à leur introspection individuelle et à leur (ré)apprentissage lorsqu'ils arrivent dans un pays d'accueil. À ce propos, nous remarquons que la recherche est souvent basée sur les enfants, les jeunes adultes en transition (transition de l'adolescent devenu adulte, transition de genre et de référence sexuelle), les retraités et les personnes en phase terminale, et non sur les nouveaux arrivants.

### 4.8.1 Une identité en réflexion

René Zazzo (1910-1995), un psychologue et pédagogue français, était un des premiers chercheurs à introduire le concept de la « *réflexion d'identité* » c'est-à-dire la conscience de l'image du soi, à savoir un « *miroir dans la constitution de l'identité* » (cité dans Marc, p. 44) qui correspond à une étape identifiée de développement de l'enfant en bas âge[88]. En revenant à nouveau au poème « *Miroir Magané* » cité au début de ce chapitre, nous voyons des parallèles avec ce dernier et le point de vue d'autrui (les yeux du photographe) vis-à-vis d'un nouvel arrivant (la réflexion du miroir). Ainsi, nous partageons les idées de Zazzo quant à la réflexion sur l'identité d'une personne. Malgré mes repères, mon histoire, mon vécu, mes propres efforts pour me présenter, m'exprimer et me positionner, je ne peux apparaître qu'en éclats détachés du miroir, face aux autres.

*La pertinence de cette réflexion*

Ce qui est pertinent par rapport aux travaux de Zazzo, que nous allons aborder plus tard, c'est le lien entre ce qu'on voit dans notre miroir intime et ce qu'on veut que les autres perçoivent.

Les études menées plus récemment en Europe ne sont pas aussi répandues dans le reste du monde, mais elles commencent à être reconnues. Dans le contexte des Pays-Bas, Crocetti *et al.* (2013) ont pu affiner les méthodes d'investigation avec la validation d'un modèle d'identité tridimensionnelle. En utilisant huit mesures distinctes (le U-MICS d'engagement ; le SCC du concept de soi ; le *Big Five* (*B5*) d'indicateur de dimensions ; CDI de la dépression ; un

[88] Dans l'expérience de Zazzo (1948), l'enfant peut reconnaître sa réflexion dans le miroir avant qu'il ne puisse se repérer dans une photographie.

questionnaire abordant les activités délinquantes ; le GAD d'angoisse ; le CRPBI de contrôle et éducation ; et le IPPS de la confiance parentale), ils proposent un lien entre l'engagement, l'expérimentation profonde et la reconsidération de l'engagement. Ils suggèrent qu'un des processus décisifs pour établir une identité est la reconsidération qui amène la personne à changer la réalité de son quotidien (p. 218). Ceci confirme l'idée qu'une identité, par définition, n'est pas figée.

Schwartz *et al*. (2012), proposent qu'en dehors de l'Amérique d'autres travaux soient entrepris, car la recherche sur l'identité (développement, définition, indicateurs, etc.) en est encore à son stade embryonnaire (p. 8). Ils proposent que les études actuelles se penchent sur la question suivante : « *comment la personne développe le sens du « soi » par rapport à son contexte (national, politique, historique, ethnique* » (*idem*) afin d'avoir une compréhension profonde, large mais néanmoins affinée du concept. Ils suggèrent notamment que les études se concentrent sur la question du développement du sens de soi, dans les contextes individuels de nation, politique, histoire et ethnique (p. 10).

Plus récemment, Crocetti *et al*. (2013) ont étudié les relations entre les méthodologies susmentionnées dans le but d'identifier et de comprendre les liens entre les différentes conceptualisations d'identité dans le contexte des jeunes adultes en développement. Ce type d'interrogation est important pour le bien-être psycho-social de l'individu, ce qui leur a permis de conclure : « *In order to avoid divergences among identity conceptualizations that share the same core theoretical foundation, it is necessary to reflect on theoretical interconnections and to investigate them empirically* » (p. 11). En résumé, il nous faut plus de réflexion sur le construit d'identité pour mieux comprendre la réussite et l'échec pendant les périodes de transition comme nous l'avons mentionné plus haut.

Il n'existe pas beaucoup de recherches qui abordent le problème des nouveaux arrivants, leur identité, la langue cible ET l'intégration. Au risque d'être redondante, soulignons à nouveau que cette thèse ne porte pas sur l'identité d'un jeune adulte en période de transition, mais sur l'intégration réussie ou non des immigrants post-adolescence. Malgré tout, nous pouvons lier les recherches menées au cas des immigrants.

Par exemple, Erickson (1959), à l'origine, proposait que l'identité de l'individu soit le chemin de sa vie. L'adolescence, la convalescence ou la réalisation de son orientation sexuelle ne sont que des étapes ponctuelles de la vie d'une personne. Crocetti *et al.* (2013) opposent néanmoins une critique en livrant son témoignage et en participant à cette évolution scientifique : l'identité du soi qui émerge à travers les interactions et l'identité en construction perpétuelle est dynamique, évolutive et changeante. Ceci étant, son exposé n'est pas, ou ne devrait pas être, consacré uniquement à l'étude des jeunes adultes, des femmes ou des minorités, comme nous le voyons dans les recherches citées ci-dessus car ces catégories sont trop restrictives. L'identité ne peut pas être si étroitement catégorisée. Nous sommes plus que des « étiquettes ». Ainsi, les nouveaux arrivants sont plus que « des immigrants » ; ils sont des hommes, femmes, jeunes filles et jeunes garçons possédant déjà un vécu, une provenance, une langue, une culture, et une identité distincte le tout parfois en incohérence avec l'environnement d'accueil.

### 4.8.2 L'identité – une incohérence

Si la culture, la provenance, l'identité (et caetera) ne sont pas en harmonie avec celles de la culture cible comment peut-on résoudre les problèmes liés ? Cela dépend. Côté (1996) suggère que la difficulté de trouver une cohérence dans les études sur l'identité (soit la définition, catégorisation, ou même la compréhension) - particulièrement en parlant de l'identité culturelle

- est une question d'époque. La capacité à prendre du recul, à se positionner, à s'identifier et à se définir est influencée par les normes sociales et culturelles. Par exemple, dans le contexte canadien, où l'attache aux cultures d'origines réelles ou imaginaires est encore la norme, nous voyons des policiers Sikh portant un turban adapté à l'uniforme des gendarmes. Dans le contexte français, où la liberté vient d'un ressenti hétérogène de la République, une femme voilée n'est pas toujours tolérée. Du point de vue de la tradition, le turban a la même importance que le voile, mais les contextes culturels abordent ces problèmes différemment. Pour Côté, les institutions qui ont pour but de former chaque génération devraient s'engager à encourager une réponse « active » aux questions d'identification du *moi* du point de vue du développement de la personne (p. 423).

Dans le contexte européen, malgré le fait qu'elles n'en soient qu'à leurs débuts, les études ont une influence sur la question de l'identité de la personne dans le domaine de la sociologie et le domaine des études socio-culturelles. Conceptualisées en France, les « stratégies identitaires, » par exemple, de Camilleri (1990) et Lipinksi *et al.* (1992) abordent le processus d'acculturation/enculturation des populations migrantes en période de redéfinition identitaire et restauration d'un *soi* reconnu. Les stratégies, selon la définition suivante, ont pour but de s'intégrer en préservant le *soi*, ainsi que de s'adapter en trouvant une position non seulement psychologique mais aussi sociale (Camilleri, 1990). Le Tableau 5, à la page suivante, détaille ce que Camilleri postule.

Brièvement, Camilleri, partant du postulat de la théorie de l'identité sociale « positive » de Tajfel et Turner (1979, 1986), explique que pour les populations migrantes, les stratégies appliquées sont le résultat de l'identité individuelle et collective en fonction du contexte (p. 49) et en réaction aux expériences de dévalorisation (cf. Tableau 5 ci-dessus 134, cité dans Dasen et Ogay (2000) adapté de Camilleri (1990) : Typologie des stratégies identitaires).

*Tableau 5 : Acculturation de Camilleri (1990)*[89]

| **L'individu en situation d'acculturation rencontre dévalorisation et destruction** | | | |
|---|---|---|---|
| **Stratégies pour rétablir le sentiment de valeur du soi** | | **Stratégies pour rétablir une unité de sens (cohérence entre la fonction ontologique et la fonction pragmatique)** | |
| **Identités dépendantes** | **Identité négative** : intériorisation du jugement dépréciatif | **Cohérence simple :** résolution de la contradiction par la suppression de l'un de ses termes | **Survalorisation de la fonction ontologique** : Investissement plus ou moins exclusif dans le système d'origine (fondamentaliste, conservateur total). |
| | **Identité négative déplacée** : évacuation de l'identité négative en s'assimilant au favorisé et en transférant l'injonction dévalorisante sur les autres membres de son groupe d'origine | | **Valorisation dominante de la fonction pragmatique mais conservation d'un minimum ontologique** : alternance conjoncturelle des codes (opportuniste limité). |
| | **Identité par distinction** : prise de conscience de sa singularité. Mais non intériorisation de la dévalorisation, évitée par la prise de distance | | **Survalorisation de la fonction pragmatique** : investissement plus ou moins exclusif dans le système d'accueil, primauté de la volonté d'adaptation (opportuniste complet). |
| **Identités réactionnelles** | **Identité de défense** : l'identité comme refus, comme bouclier pour se protéger des autres | **Cohérence complexe :** élaboration d'une formation tenant compte de tous les éléments en opposition | **Bricolages identitaires** : résolution de la contradiction pour soi et non en soi, logique effective et non rationnelle. |
| | **Identité polémique** : sur-affirmation des caractères stigmatisés, en opposition généralement agressive contre le dominant | | **Logique rationnelle** : réappropriation, dissociation, articulation organique des contraires, suspension de l'application de la valeur, valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre. |
| | **Identité de principe** volontariste : conduite paradoxale de revendication d'appartenance au groupe d'origine, alors que rejet de ses valeurs dans les actes | **Stratégies de modération des conflits** | Stratégies problématique ne permettant pas d'éviter le conflit : pondération différentielle des valeurs en opposition, limitation de l'élément perçu comme pénible, alternance systématisée des codes. |

[89] Tableau adapté de Camilleri, 1990 rapporté par Dasen et Ogay (2000, p. 58). Source : D'après Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essaie d'une typologie. Dans C. Camilleri *et al*. (Éds.). *Stratégies identitaires.* Paris : PUF, pp. 85-110.

Les stratégies identitaires selon Lipinksi *et al.* (1992) sont définies de la sorte :

> *« procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient) ; procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation »* (Lipiansky *et al.*, 1990, p. 24).

Les incohérences à propos de l'identité de la personne se trouvent dans l'aspect négatif où l'immigrant semble avoir besoin de rattraper quelque chose qu'il possède déjà : un soi intact. Dans son nouvel environnement d'accueil (ou de rejet), il semble devoir redévelopper (dans un contexte étranger où sa compréhension des repères n'est pas celle des nationaux) les stratégies susmentionnées pour faire apparaitre son soi et défendre son identité (en reconstruction) devant un nouveau réseau social potentiel.

Kay Deaux (1993), une chercheuse américaine qui synthétise des études menées au sujet de la reconstruction d'une identité sociale, a en revanche un point de vue différent. Elle se penche sur l'idée que l'identité est constante et définissable, et ajoute que la dichotomie entre la personne et la société est fallacieuse. Selon elle, l'identité de la personne est définie par son inclusion globale dans la société, avec l'importance que joue cette inclusion pour la personne elle-même (p. 103). Nous interprétons son argument comme suit : une identité est comme une fleur de lotus, qui est composée d'un axe positionné au centre autour duquel s'entremêlent les racines que sont la vie, la perception, la construction, la communication, l'interaction, la réflexion… ainsi que l'identification de liens dont nous ne pouvons qu'imaginer la profondeur.

### 4.8.3 Identité : un construit socioculturel

En tant que réalité, l'identité de la personne émerge à travers les actions, l'intégration, l'acceptation, la reconnaissance, et caetera., grâce à la manière dont elle s'exprime et se fait comprendre. C'est un travail difficile à réaliser pour bon nombre de nouveaux arrivants en raison d'une forte complexité ainsi qu'en raison de l'absence de recherche approfondie dans ce domaine.

> « *...the learning of second language is not simply a skill that is acquired with hard work and dedication, but a complex social practice that engages the identities of language learners in ways that have received little attention in the field of SLA* » (Norton, 2013, p. 168).

Narcy-Combes (2017) confirme cette nouvelle posture scientifique en parlant des recherches récentes de Claire Kramsch (2010 ; 2008 ; 2002)[90]. Il nous rappelle que la fonctionnalité de la langue (l'instrument de la communication, les échanges et le partage) permet « *des expériences, principalement identitaires et relationnelles* » (Kramsch, 2002, cité dans Narcy-Combes, 2017, p. 5). Il continue en soulignant, comme l'indique le Douglas Fir Group : 2016 (*idem*), que l'aspect social (émotionnel, culturel, politique, et caetera) s'infiltre dans les études d'acquisition de langue et, s'agissant d'aspects particulièrement complexes, des études transdisciplinaires sont requises.

[90] L'article de Narcy-Combes fait référence à l'introduction du livre édité par Kramsch (2002) ; *Language Acquisition and Language Socialization, Ecological Perspectives.* London : Continuum. Dans le texte ci-dessus, reconnaissantes des recherches plus anciennes, nous avons choisi d'ajouter des références plus récentes qui abordent les mêmes sujets plus amplement détaillés.

### 4.8.4 L'identité : un positionnement reconnu

Bonny Norton (2013) critique quelque peu ce manque d'études pluridisciplinaires. En parlant des pratiques sociales, elle fait référence aux arguments essentiels qu'elle propose par rapport aux limites de la recherche actuelle sur l'acquisition des langues additionnelles. Elle déclare que la recherche actuelle est incomplète et les questions posées ne sont pas exhaustives au vu de la complexité et de la multidimensionnalité du problème du pouvoir, de la langue et de l'identité des immigrants/apprenants de langue additionnelle (pp. 2-3).

D'une manière plus générale, Pierre Bourdieu (1930-2002), dans un résumé de sa deuxième synthèse du pouvoir symbolique, déclare que le pouvoir et la dominance ont de fortes racines linguistiques (p. 408). Plus récemment, il dit que la parole bien exécutée et reconnue a un pouvoir magique ; « ils font croire, ils font agir[xlii] » dont l'efficacité est dépendante des contextes sociaux ouverts (ouverts à recevoir les paroles de l'autre) et partants (partants/reconnaissants envers la conviction/le statut de l'interlocuteur). En critiquant le *statu quo* de la formation de l'époque, il souligne les inégalités présentes par rapport au pouvoir symbolique en parlant du « capital culturel » (Bourdieu, 1979. p. 5). Brièvement, ce capital est aussi matériel qu'abstrait : posséder un bien, un travail, une connaissance normée par le baccalauréat et la reconnaissance par autrui.

La recherche sur la reconnaissance du point de vue d'autrui vient des travaux de Davies et Harré (1990). En soulignant la relation entre la force illocutoire et le positionnement, ils suggèrent que la compréhension de l'énoncé dépend du positionnement de l'interlocuteur. Comme précédemment abordée dans la partie 4.4.3, la pertinence du positionnement et la reconnaissance subséquente de l'identité du nouvel arrivant sont importantes. Cela dit, le but

de ce paragraphe est de mettre en évidence la direction unilatérale des interprétations du positionnement.

La recherche actuelle sur le sujet susmentionné est focalisée sur les diapositives suivantes : adopter un rôle dans un groupe ; l'enjeu des labels dans un contexte professionnel ou académique (femme, minorité, dominant, par exemple la salle de classe, le discours de pouvoir entre deux acteurs par rapport aux efforts de la personne qui veut se positionner). En synthétisant, le focus sur ce qui est fait et dit pour établir une « *position* » concernant la valeur scientifique, nous semble problématique. Nous considérons ce type de questionnement comme une façon de cataloguer, car cette manière de catégoriser présente une vision unilatérale. Pour préciser, l'effort de se faire comprendre, de se positionner, de se faire entendre et/ou de se faire reconnaître vient uniquement de la part d'une seule personne et non pas du résultat d'une négociation sémiotique et multidimensionnelle.

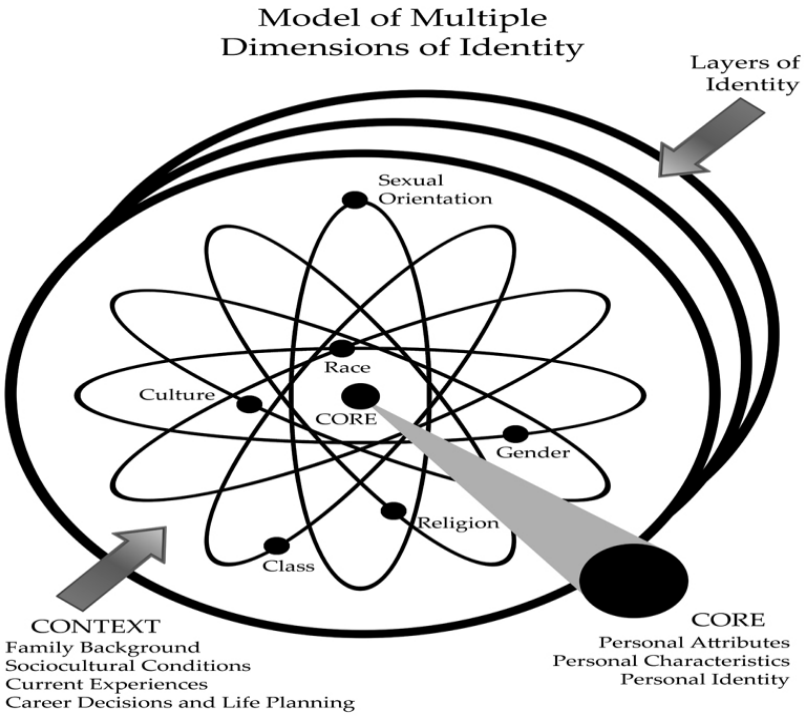
## 4.9 Les dimensions de l'identité

L'identité (et son émergence positionnelle) est complexe. Partageant ce point de vue, Susan Jones et Marylou McEwen (2000) critiquent les recherches en sociologie et en psychologie de l'époque actuelle. Selon elles, la recherche qui aborde l'identité, cible trop les concepts de genre, d'orientation sexuelle et de race, et ne considère pas la transversalité sociale de l'identité. Menant une étude dans le secteur tertiaire aux États Unis, parmi un public féminin d'origine hétérogène, elles ont développé un modèle transversal de l'identité. Leurs résultats suggèrent que le *moi* de la personne est constitué d'un centre intime et connu de l'individu seul. Autour de ce centre (« *the core* ») gravitent tous les marqueurs qui influencent l'identité projetée par la

personne. Les cercles s'entrecroisent mais n'influencent que rarement l'intégrité du « *core* ». Pour Jones et McEwen, ceci confirme le fait qu'une seule dimension ne représente pas la totalité de la personne (p. 410) car chaque dimension est fondamentalement liée à une autre, et gravite en même temps à l'unisson autour du « *core* ».

Ce modèle dans le Schéma 7 (page suivante) illustre une vision des dimensions exponentielles du construit de l'identité. Disposant d'un noyau de fondation, les facteurs qui définissent l'identité d'une personne influencent continuellement l'expression de l'identité d'une manière ponctuelle et contextuelle. Partageant leur concept des multi-dimensions de l'identité, nous nous interrogeons encore sur l'unilatéralité du développement de l'identité. Nous voyons que l'identité n'est pas qu'une projection, mais c'est l'équilibre entre la projection ET l'acceptation par autrui qui est une réalité importante pour les nouveaux arrivants : et que l'on nomme la reconnaissance.

*Schéma 7 : Les multiples dimensions de l'identité*

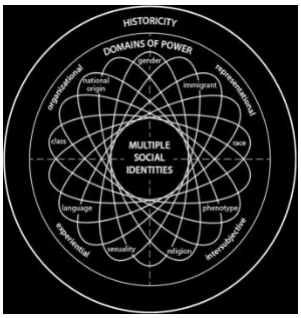



Permission d'utiliser ce modèle ci-dessus accordé par Susan Jones le 17 mars, 2015.

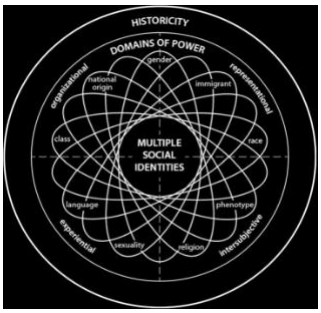
Nayar (2014) nous rappelle que *« perspective is but an angle in a sphere of 360 degrees to the degree of 360 degrees*[91] *»*. Si nous acceptons cette possibilité exponentielle et si nous ajoutons le rôle de la reconnaissance d'autrui, ce qui représente la totalité de l'identité de la personne, du point de vue numérique, est infini.

*Schéma 8: Une version démontrant l'influence de la reconnaissance sur les multiples dimensions d'identité à travers la réciprocité*

Personne A Personne B (la reconnaissance influencée)




+




= Identité

Peter Weinreich (1939-2016), dans son œuvre sur l'analyse d'identité suggère que *'identity diffusion (ID)'* la dispersion et l'ampleur des conflits d'identification des uns avec les autres où l'identité est une réflexion d'un idéal en référence à autrui, s'exprime dans l'équation suivante :

[91] Sindu Nayar, juillet 2014, Tulasidalam Yoga Ashram Yoga Teacher Training Course, Barcelona, Espagne.

**Overall identity diffusion**

***The degree of one's identity diffusion is defined as the overall dispersion and magnitude of one's identification conflicts with others.***

*Overall current identity diffusion:* $\Delta_c = \dfrac{\sum_i G_i K_i^c}{\sum_i G_i}$ (15)

where $K_i^c$ is the person's current conflict in identification with entity $E_i$ (expression 14) and $G_i$ is the person's *ego-involvement with* entity $E_i$ (expression 2). Thus, the magnitude of one's identification conflict with each entity is weighted by one's degree of involvement with that entity so that in assessing the dispersion of conflicted identifications those entities with the greater impact have greater weight.

Identity diffusion ($\Delta_c$) can theoretically range from zero to unity, though in practice the upper limit is psychologically not a viable state of affairs.

*Informations ci-dessous partagées et accordées par Peter Weinreich le 5 avril, 2015 échange par mail.*

En adaptant l'équation de Weinreich à un contexte pertinent dans cette thèse, on la traduit de la manière suivante : Δ est l'identité dans sa totalité et Σ est le moi de la personne telle qu'elle se voit dans le monde actuel, où le diviseur **représente** le moi de la personne telle qu'elle est perçue. Le G est l'autre projeté (en conflit ou pas) ; le diviseur est l'influence de sa perception. Le K représente la vie quotidienne et ses influences **C**– continuelles multipliées par des facteurs changeants à ***i-*** des possibilités à l'infini.

**Identité = Vision personnelle du moi dans le monde actuel (*Le moi* selon la vision d'autrui X dans la vie quotidienne aux facteurs infinis d'influences extérieures)**

Du point de vue pluridisciplinaire, si nous considérons qu'il manque une définition concrète dans le domaine de l'identité philosophique, et que l'identité psychologique et sociologique, malgré leurs capacités de quantification, ciblent des indicateurs précis sans pouvoir considérer les facteurs effectifs, et l'équation des potentiels de l'identité, nous retrouvons toujours la même problématique : L'identité est un processus transversal de croissance perpétuelle.

## 4.10 Posture scientifique de cette thèse : une récapitulation

En philosophie, le constat « je pense, donc je suis » (Descartes, 1637) est reconnu comme nous l'avons constaté plus haut. Comme méthode ancienne de discours, nous voyons sa pertinence actuelle concernant les immigrants dans les contextes de l'apprentissage de langue additionnelle et de l'intégration dans la société d'accueil. Étant donné que le verbe être se compose d'une complexité unique (auxiliaire, état, ou copula) nous supposons que « *cogito ergo sum* » se manifeste de manière différente dans les réflexions des nouveaux arrivants. Par exemple : Qui suis-je dans ce nouveau contexte ? Comment puis-je exprimer ce que cela représente ?

Pour ces raisons nous avons voulu établir que l'identité de la personne n'est pas facilement définie. Comme nous l'avons dit, c'est un construit en perpétuelle évolution. D'un point de vue psychologique, Freud dit que l'identité est un produit du vécu. Appadurai (1996) suggère que les facteurs comme la culture et l'environnement influencent le développement de l'identité. En philosophie, Leibniz (1646-1716) et Geach (1973) propose que l'identité soit à la fois respectivement un produit de la perception et du relativisme, respectivement. De plus, Marc (1992) propose de prolonger leurs apports en disant que l'établissement de l'identité est un résultat des confrontations avec les normes, les valeurs et les modèles sociaux des réflexions projetées d'autrui. Erikson (1959 ; 1981) et Marcia (2011) nous proposent que l'établissement de l'identité résulte des étapes de développement surmontées.

Il est évident, selon la recherche, que l'identité est multidimensionnelle (Jones et McEwan (2000 ; voir aussi Abes, Jones, et McEwan, 2007). La pertinence de cette observation dans le contexte de l'enseignement de la langue additionnelle, comme par exemple, dans les recherches de Claire Kramsch (2002) et Bonny Norton (2013 ; 2006 ; voir aussi McKinney et

Norton, 2008 ; Norton et Toohey, 2011 ; Douglas Fir Group, 2016 cité dans Narcy-Combes, 2017) qui constatent que l'identité est fortement entrelacée avec la langue ET la culture.

Tenant compte de cela, cette recherche vise à confirmer et mieux comprendre les liens entre l'identité de l'immigrant, l'apprentissage et l'application de la langue cible et l'intégration dans l'environnement cible en comparant les contextes de la France et du Canada anglophone.

# CINQUIÈME PARTIE : Le contexte de la méthodologie

## 5.1 L'utopie déconstruite

*Tout ce dont nous avons besoin, nous le trouverons par voie des savants (Jean-Jacques Rousseau, 1762).*

Ceci est une belle vision utopique qui valide simultanément le pouvoir des « gardiens du savoir » et notre dépendance à la formation institutionnalisée et normée. D'un point de vue métaphorique, est ici présentée une relation étroite entre les acteurs de l'apprentissage, à savoir, le maître d'art (le savant) et son médium artistique préféré (l'apprenti, le non-savant). Le résultat final est une œuvre complète et visible. « *Chaque bloc de pierre enferme une statue et c'est le rôle du sculpteur de la découvrir* » (Michel-Ange). C'est une relation, selon nous, qui favorise l'individu à la fois du point de vue du maître et du point de vue de l'œuvre terminée. Dans cette illustration, la statue émerge face au sculpteur, qui prend en considération les limites, les contraintes et le potentiel du médium artistique, car les blocs eux-mêmes ont leur propre voix. De même, l'institution formatrice fonctionne comme un vecteur d'évolution. L'approche qu'elle applique est à la fois une approche individuelle et une approche cloisonnée, qui est encadrée par des normes et des désirs prédéterminés. Évidemment, le but final de l'institution est de produire une personne, consciente, informée, active, complète et autonome[xliii]. Brièvement, l'institution crée la citoyenneté, un construit politique. Bertrand Russell (1916), en parlant des buts des institutions formatrices, confirme cet aspect politique :

> *« Almost all education has a political motive: it aims at strengthening some group, national or religious or even social, in the competition which other groups. It is this motive, in the main, which determines the subjects taught, the knowledge offered and the knowledge withheld, and also decided what mental habits the pupils are expected to*

> *acquire. Hardly anything is done to foster the inward growth of mind and spirit* » (p. 403).

Cependant, la vitesse à laquelle les normes, les attentes, les intentions et les applications changent ou se réalisent ne suit plus le même rythme (Orafi et Bourg, 2009).

Dans les années 1970, Marshall McLuhan, un philosophe et sociologue canadien, propose une approche qui repose sur le fait que l'utilisation des médias et de la technologie change le rapport entre le savant et le non-savant. Les machines d'apprentissage, les technologies utilisées pour l'apprentissage, deviennent de plus en plus nombreuses. Par exemple, aujourd'hui dans l'apprentissage d'une langue, nous trouvons des applications, des programmes, des blogs, des vidéos, de l'assistance en ligne, etcetera. Le résultat est que « *le* » savant perd son pouvoir absolu. Le savant n'est plus l'expert, car l'expertise vient d'une communauté dont l'accessibilité n'a pas de limite. Les individus « savants », selon lui, ne veulent plus répondre à des besoins individuels mais aux besoins du groupe. Plutôt qu'être sa propre personne, être « *with it* » (avec les autres plutôt qu'être sa propre personne) devient de plus en plus la norme. Le « *global village,* » auquel Marshall McLuhan fait une allusion macabre dans son livre « *The Gutenberg Galaxy* » (1962), est représentatif du monde entier : nous ne sommes plus des cultures distinctes mais une seule culture ; nous ne venons plus de différents pays ; nous venons d'un seul monde. Un monde qui, selon lui, est finalement dépourvu d'individualité.

En revanche, l'écart entre *l'utopie* du « global village » et la réalité est d'envergure. Dans le monde actuel, il existe de grandes diversités. Ainsi, l'écart entre la dissémination des savants et la réception des non-savants n'est pas justifié par l'accès à la technologie. L'écart peut aussi être dû à l'accès aux ressources, à la langue, à la communauté, à une politique d'apprentissage et/ou à une personne clé et compétente pour faire apprendre (un ami ou un professeur, par exemple).

## 5.2 Une philosophie

Formatrice en langue étrangère, chercheure, étrangère et étudiante, je vois l'apprentissage à tous les niveaux de mon quotidien. Sans trop me concentrer sur les critères ni les circonstances, j'aborde le fait d'apprendre et le fait d'enseigner comme une procédure sémiotique et continue, qui se penche sur la philosophie d'éducation constructiviste de Jérôme Bruner, un psychologue de la cognition du 20ème siècle. Il catégorise l'enseignement et l'apprentissage comme une co-construction. Sa philosophie donne la priorité à la provenance (une combinaison de l'actualité, du contexte, de l'histoire) de l'apprenant. L'apprenant est donc en construction. Ainsi, l'enseignement crée des acteurs dans le contenu-cible. Le but est de faire apparaître les fils de la toile d'araignée métaphorique qui lient la mouche à l'expérience de l'araignée, de faire participer l'apprenant, lui faire assumer son propre apprentissage, et faire en sorte qu'il se positionne comme acteur dans la connaissance (Bruner, 1971).

## 5.3 Un paradoxe philosophique

Bien entendu, le résultat de la formation devrait se conformer aux attentes et aux normes établies. Malgré l'accès et la disponibilité des ressources, qu'elles soient modernes ou non, il est évident que le quotidien, les attentes, les besoins et la disponibilité de l'apprenant représentent une forme de frein.

De plus, en tant qu'enseignante expérimentée dans le contexte monolingue et le contexte de langue additionnelle, je peux confirmer que, dans le but de marquer les informations en classe, ainsi que pour le bien des étudiants, nous faisons de grands efforts pour donner la priorité aux

attentes et normes établies et aux besoins individuels de chaque apprenant. Malgré ces efforts, sur un plan personnel, je risque encore de projeter sur les apprenants et sur mon programme de cours ma perception du construit des besoins. Ainsi, il est fort possible que « *plus de la moitié des explications [que je donne] sont des représentations ou des théories personnelles* » (De Landsheere, 1986, p. 123). Si cela est effectivement le cas, cette projection de *ma* norme, de *mon* quotidien, de *mes* attentes, de *mes* besoins et de *ma* disponibilité peut avoir des conséquences paradoxales : les effets négatifs d'assimilation (Vasquez, 1984), d'*interculturation* (Camilleri *et al.*, 1990 ; Clanet, 1990) et de bilinguisme - soustractif (Lambert, 1981).

Dans les cours pour les nouveaux arrivants, ce paradoxe devient plus prononcé. Les apprenants ne sont pas des jeunes individus sans vécu. Ils sont expérimentés, ils ont du recul, des repères, de l'expertise, des formations, une langue définie (ou plusieurs langues définies), des objectifs et des familles. Ils ont des origines. À notre avis, ces origines forment à la fois le bouclier protecteur et l'épée défensive du *soi* de l'apprenant. En d'autres mots, ils arrivent en salle de cours avec une évolution déjà ancrée, et ne se présentent pas telle une *tabula rasa*[92] .

Bien que cette complexité puisse influencer la formation linguistique pour des raisons psychologiques, linguistiques et de positionnement (sujets abordés dans les paragraphes suivants) un autre problème émerge : le temps nécessaire pour apprendre une langue et atteindre un certain niveau de « compétence[93] ». La plupart du temps, les apprenants doivent jongler

[92] *Tabula rasa* – un terme philosophique de racine latine qui évoque « une tablette de cire vierge de tout contenu ». Sous-entendu nous sommes nés vides d'expérience, de projection et de préjugé. Ainsi, nous sommes une âme à développer (précisément dans le cas du philosophe John Locke (1632-1704) dans sa rédaction (1697) « Essay Concerning Human Understanding »).

[93] Cette chercheure reconnaît que le mot « compétence » est un construit dans le contexte de cette phrase. Voir une réflexion approfondie sur ce sujet dans la première partie de cette thèse.

entre les objectifs de la formation (les heures de cours et d'études) et leurs objectifs à court terme (trouver un emploi pour gagner de l'argent).

L'apprentissage d'une langue additionnelle et en même temps la résolution de tous les problèmes relatifs au et résultant du fait de s'installer dans un nouvel environnement est un travail complexe pour tous ceux qui s'y engagent. Tels qu'ils sont présentés ici, les problèmes d'intégration, d'identité et de la langue ne sont ni linéaires ni à sens unique. Ce sont des problèmes qui n'ont ni définition claire, ni parcours prescrits. Sans ordonnancement, sans organisation, la réussite n'est que pure utopie.

## 5.4 Les contraintes institutionnelles

Dans ma salle de cours, j'aborde l'apprentissage avec la réciprocité. J'apprends autant du public auquel j'enseigne, que ce public apprend de moi. Cette conviction est un problème dans mon domaine d'expertise. L'obligation de suivre des objectifs pré-établis, d'exécuter une planification limitée en nombre d'heures de contact, et de valider l'apprentissage sous forme d'évaluation normée par les institutions dans lesquelles je travaille, me freine. Être pleinement fidèle à cette philosophie n'est pas possible, ce qui a pour résultat un apprentissage incomplet. En général, la transmission complète de toutes les connaissances du savant (l'enseignant) est limitée pour diverses raisons : les étudiants ne sont pas tous au même niveau d'apprentissage ; ils sont trop nombreux ; l'évaluation (examens ou épreuves) est prioritaire ; les attentes des apprenants, de l'institution, et du professeur ne sont pas compatibles ; et le nombre d'heures de contact est insuffisant. La production des compétences de base, dans une langue additionnelle

doit leur permettre de devenir des membres productifs de la société (p. 96)[94]. Les aides financières, dans le contexte canadien par exemple, sont fortement liées aux attentes politiques et de citoyenneté (Flemming, 2013). L'importance de développer des capacités académiques et universitaires nous apparaît marginalisée quand nous voyons que la politique soulignée dans la programmation de LINC (programme d'enseignement d'anglais aux nouveaux arrivants) est divisée en deux parties, la langue d'un côté et l'intégration de l'autre (Citizenship and Immigration Canada, 2006 cité dans Flemming, 2013). Souvent, le progrès de l'apprenant dépend de ses besoins immédiats : le désir de s'insérer rapidement dans l'environnement-cible, les responsabilités financières, familiales, et/ou professionnelles, ou le déménagement vers une autre ville d'accueil[xliv]. Cela dit, il nous a été confirmé que dans le contexte d'Edmonton, spécifiquement, les institutions de formation subventionnées se focalisent plus sur les capacités linguistiques superficielles de BICS (Cummins, 1979 ; 1984), que sur le fait de bien développer l'ampleur des capacités de CALP[95] (*idem*)[96].

Dans le but de contextualiser ce dernier, nous offrons le résumé suivant. Pendant un entretien télévisé[97], Jim Cummins explique que concernant des jeunes apprenants de langues (additionnelle ou pas) / les apprenants en général, les capacités communicative/sociales sont acquises assez rapidement (après deux ou trois années d'exposition et d'apprentissage). Cela est évident dans la prosodie, la tonalité, les expressions et la syntaxe de la langue courante. Cependant, il explique que cette fluidité peut nous (les interlocuteurs) tromper. Ainsi, les

[94] *Guide pour les administrateurs de l'éducation internationale.* Téléchargé le 17 May 2016 par Nicole Divoux Ringuette. Ce guide est une ressource utilisée dans l'enseignement des secondes langues dans les écoles d'immersion et les écoles francophones en Alberta, Canada.
[95] BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*, CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*.
[96] Confirmation à trois reprises – Une présentation à l'Université de l'Alberta en 2004 par Leila Ranta à destination de l'Association Internationale des Étudiants – une présentation non-publiée, mes notes de cours EDPY 596 – Program Development in the Teaching of ESL – enseigné par Grazyna Pawlikowska-Smith créatrice NCLC version 2001 et pendant un entretien avec un des participants enseignant.
[97] En ligne : https://vimeo.com/56112120.

capacités universitaires, obligatoires pour la compréhension des nuances (métaphore, la langue académique/universitaire, l'humour) et qui ne se trouvent pas dans la langue quotidienne sont des complexités qui ne sont pas acquises durant ces premières années. Ces capacités « universitaires » (*CALP*), pour un natif ou un non-natif nécessitent jusqu'à neuf années pour être maîtrisées. À ce titre, Cummins souligne que chaque compétence, soit le BICS (règles de communication) ou le CALP (les nuances, une langue niveau universitaire) devra être abordées à travers une stratégie pédagogique spécifique. Compte tenu de ces capacités progressives du BICS et du CALP dans l'apprentissage d'une langue, les stratégies pédagogiques à destination des nouveaux arrivants devront aussi refléter des objectifs appropriés.

### 5.4.1 Le cas des immigrants

Ces réalités d'objectifs, d'exécution et de participation sont particulièrement importantes pour les populations immigrantes, qui doivent s'installer, trouver un emploi et s'intégrer le plus rapidement possible. La langue-cible est un outil essentiel pour un nouvel arrivant. La langue additionnelle fonctionne comme vecteur de positionnement dans la société d'accueil. La langue facilite leur propre repérage dans le nouvel environnement : ils peuvent s'orienter ou demander des indications. La langue facilite leur potentiel moyen de subsistance, leur participation économique : ils peuvent réussir un entretien et donc trouver un travail rémunéré. La langue crée du sens en matière de sécurité et d'avenir : ils peuvent prendre rendez-vous chez le médecin ou assister à une réunion à l'école de leurs enfants. La langue établit une vie sociale : ils peuvent échanger avec les personnes qui les entourent. En revanche, la question, pour les institutions de formation qui se spécialisent dans l'enseignement aux nouveaux arrivants, l'un des questions majeures est de savoir jusqu'à quel point doit-on enseigner la langue et la culture d'accueil.

En France et au Canada les nouveaux arrivants qui veulent éventuellement devenir citoyens doivent avoir un niveau-seuil dans la langue-cible afin d'être en mesure de « *s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individus dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de 'suivre.'* » Ils doivent donc se positionner dans l'environnement-cible en tant qu'êtres humains. Ainsi, ils devront arriver « *à comprendre, apprécier - voire partager - les préoccupations et le mode de vie* » (Coste, D. *et al.*, 1976 p. iii). Atteindre ce but de positionnement dans l'environnement est complexe (il est construit de plusieurs parties ou couches), compliqué (difficile à comprendre) et multidimensionnel.

Imaginons une fleur de lotus éclose. Le centre est jaune, vivant et dynamique. Il représente le nouvel arrivant. Les pétales, quelle que soit leur couleur, partagent le même point d'origine. Les pétales métaphoriques (la langue et la culture) s'ouvrent afin de planter des racines et de toucher des sujets ouverts et participants. La langue additionnelle fonctionne comme le point d'appui, avec pour objectif final de permettre au centre de la fleur un échange important, social, ou informatif. La fleur de lotus, comme le nouvel arrivant, possède plus qu'un seul pétale. Elle n'est pas unidimensionnelle, elle ne pousse pas dans un sens unique, et elle ne vit pas pour se laisser vivre mais pour jouer son rôle symbiotique dans son environnement, qui est aussi dynamique et multiple qu'elle ne l'est elle-même. Comme le nouvel arrivant, elle est une sphère de potentialité. Comme lui, elle ne se réalise pas par une ligne droite entre le point d'origine et le point de destination. Son expression symbolique rebondit, s'entrelace et s'adapte pour vivre en mutualité.

C'est une belle image : le migrant est la fleur. C'est une image de la fleur, dont les pétales (celles qui sont visibles à l'œil nu) cachent les racines, la densité, et la profondeur. De la même façon, une personne, quelle que soit son origine, est complexe, dense et profonde. Une personne est multidimensionnelle avec une identité plurielle. Cette pluralité résonne dans

l'argumentation de Beacco *et al.* (2009) dans le contexte d'une éducation plurilingue et interculturelle en tant que projet politique. À propos de l'apprenant, son identité est plurielle. On peut lire ;

> « *toute identité individuelle est à la fois une et plurielle. Elle est une en ce que l'individu peut en gérer les différentes facettes et qu'il a le sentiment intime de cette unité – une identité personnelle ; elle est plurielle dans la mesure où tout acteur social participe de divers réseaux et de divers groupes sociaux, qu'il se reconnaît et est reconnu comme ayant des rôles multiples et de multiples appartenances – des identités sociales. Son répertoire […] peut constituer la composante principale d'une identité individuelle hyper ordonnée, caractérisée par une « manière d'être » aux autres, à leurs langues et à leurs cultures* » (Beacco *et al.*, 2009 pp. 6-7).

La citation ci-dessus souligne un aspect clé dans sa dernière phrase : autrui et sa perception sont des éléments composants de l'identité d'une personne. Ainsi, une identité semble être composée de multiples éléments relatifs à l'environnement, à la perception, à la relation, à la projection et au positionnement qui convergent pour se compléter.

### 5.4.2 Humanisme et l'immigrant

*L'homme n'est pas un cercle à un seul centre ; il est produit des angles infinis qui convergent sur un point de perception floue. Il est une sphère de possibilité et de point de vue.*

(Yogi Sindu V Nayar, 2014)

Le point de vue « *humaniste et éthique* » de Nimrod Aloni (2013 ; 2008) nous propose de reformuler et finalement de rebâtir le concept d'éducation contemporaine. Il remet en question les politiques éducatives actuelles, dans les pays occidentaux en particulier. Selon lui, une formation est partagée par voie de véritables dialogues (*Idem*, 2013) qui ont pour but de

permettre aux apprenants de devenir des citoyens autonomes et complets. Ainsi, l'institution a la charge d'assumer la responsabilité de répondre aux besoins des apprenants, et non de répondre aux besoins prescriptifs de l'institution (*Idem,* 2008). En prenant cette philosophie en considération, nous nous interrogeons non seulement sur le pouvoir autocratique qu'on donne aux institutions éducatives en général, mais aussi sur notre pouvoir en tant que chercheure. Ainsi, en questionnant l'intégrité des institutions chargées de former les différents individus étrangers qui veulent s'installer, devenir citoyens, être autonomes et vivre pleinement dans leur pays d'accueil, nous remettons en question notre méthodologie scientifique.

Le fait de baser les solutions potentielles au problème d'intégration (la langue, une vie sociale, un emploi, un logement, une position dans la société, etcetera) par rapport à un public hétérogène et divers est délicat. Les apprenants d'une langue additionnelle ne se cantonnent pas au cadre d'une plateforme linéaire ou prescrite. Ainsi, pour étudier la complexité d'un être humain en période de transition, en période de reconstruction et en période de repositionnement, une méthode d'étude ouverte et émergente est plus appropriée. Cela dit, la déclaration « humaniste » de Nimrod Aloni (1999) a beaucoup influencé la démarche et la vision de cette thèse. Au sujet du rôle des éducateurs et des apprenants, il suggère qu'étant des vecteurs de la pédagogie « *humanistique* », notre but final est de :

> « *further seek to develop well-rounded and integral persons whose culture is manifested not only in their broad-learning but also in demonstrating critical consciousness, moral sensitivity, empathetic imagination, social concern, and responsible utilization of knowledge – so that the "tree of knowledge" would also serve as a nourishing "tree of life." Its ideal is to achieve in their students the right integration as well as the right tension between a commitment to high cultural standards and a strong sense of individuality in both the forms of autonomy and authenticity. Finally, to achieve this and truly facilitate flourishing lives for their students, humanistic teachers take the responsibility to set personal example in the art of living as well as to create at their schools a pedagogical atmosphere of care, trust, support, dialogue, respect, fairness,*

> *tolerance, inquiry, freedom, commitment, responsibility, multiculturalism and reciprocity. Without these last elements, even the most beautifully woven theory of humanistic education would fail to become a lived reality for its teachers and students» (p. 5).*

Notre réaction à cette citation est complexe parce que nous la voyons de plusieurs points de vue : la professeure de langue, la chercheure en didactique et l'étrangère. Enchantée par l'idéalisme de l'éthique dans l'enseignement, nous admettons que, dans un environnement *humain, respectueux et multiculturel* de la salle de cours, il manque un certain niveau d'authenticité. La proposition de Aloni, citée plus haut véhicule une version de la vie quotidienne idéalisée et patiente et non la réalité multidimensionnelle des expériences quotidiennes d'un immigrant.

## 5.5 La finalité de cette thèse (et son contexte)

Pour aborder le problème multidimensionnel de l'immigration, de l'apprentissage d'une langue additionnelle et de l'intégration, nous avons opté pour une démarche pluridisciplinaire. Nous nous interrogeons au sujet des construits et des concepts suivants : la langue, l'identité, l'apprentissage, l'intégration, la psyché et l'immigration. C'est une tentative de faire apparaître les liens qui existent entre ces construits et les concepts susmentionnés par voie de la philosophie, de la pédagogie, de l'émergentisme et des théories du positionnement.

Les réactions humaines et les facteurs qui influencent l'enseignement des langues additionnelles sont aussi dynamiques que chaotiques. Gkeick (1987) dit que l'étude du chaos « *is a science of process rather than state, of becoming rather than being* » (cité dans Larsen-Freeman, 1997). De plus, les théories qui se penchent sur les systèmes complexes (Larsen-

Freeman, 1997) comme la théorie du chaos ou le « *dynamic systems theory* » (De Bot, Lowie et Verspoor, 2007 ; De Bot et Larsen-Freeman, 2011 ; Dörnyei, 2009) interrogent sur notre conceptualisation de l'acquisition d'une nouvelle langue : un outil qui a un fonctionnement unique pour chaque intervenant.

La langue parlée et la langue enseignée ne sont pas les mêmes. L'acquisition de la langue et la langue elle-même sont des systèmes complexes (Larsen-Freeman 1997, De Bot *et al.*, 2007). Ainsi, la notion d'aléatoire dans les réactions humaines et tout particulièrement dans le contexte d'immigration, rend impossible une catégorisation concrète, universelle ou généralisée.

Pour mieux comprendre l'environnement global dans lequel le nouvel arrivant se trouve, nous avons opté pour une combinaison approche phénoménologique. Cette approche nous a permis deux choses fondamentales : l'opportunité de garder une relation intime avec les réalités du quotidien d'un migrant (étant moi-même une migrante) et l'opportunité d'avoir le recul nécessaire pour pouvoir laisser la thèse évoluer d'elle-même. De plus, cette approche ouverte nous a donné l'occasion de nous questionner et de réfléchir à la pertinence de l'éthique concernant les programmes de cours et le contenu enseigné à destination des nouveaux arrivants.

### 5.5.1 Résumé des normes linguistiques

*La mise en scène et intentions – avant-propos*

Un des objectifs principaux de l'immigration en France entre 1860 et 1910 était de répondre aux besoins économiques du pays. Ainsi, la France est devenue « un pays d'immigrants dans un continent d'émigrants[xlv] ». À partir de là, les capacités langagières et les droits de l'homme

sont devenus petit à petit des enjeux politiques importants pour le gouvernement et la société française. Malgré son histoire relativement jeune, le Canada partage les mêmes réalités citées plus haut.

Sans trop nous concentrer sur l'histoire de l'immigration des deux pays, nous soulignons le fait que le Canada, depuis sa création, a eu des besoins économiques similaires aux besoins économiques de la France : main-d'œuvre, augmentation de la population, industrialisation agricole, et caetera. De plus, ces deux pays sont considérés comme des pays d'accueil du point de vue de l'immigration. Par exemple la France, selon le Musée de l'Histoire de L'Immigration, est le plus ancien pays d'immigration en Europe. A la lumière de ces éléments, nous pourrons déclarer que la France est un pays d'accueil et que le Canada, avec une histoire qui remonte moins loin que celle de la France, est un pays qui existe grâce à l'immigration.

Cependant, d'après notre recherche, nous pouvons dire que, dans le contexte canadien, l'immigration est ancrée « dans une seule collectivité nationale » (Ehrkamp et Leitner, 2006, p. 1593)[xlvi]. Il convient de noter que les utopies d'accueil, d'égalité ou de citoyenneté ne semblent pas les mêmes dans les contextes du Canada et la France. Les images ci-dessous démontrent une déconstruction de l'utopie en illustrant une des multiples réalités des nouveaux arrivants.

Avec ces illustrations, nous rappelons au lecteur qu'il existe des différences 'superficielles' entre l'immigration et le multiculturalisme entre les Français et les Canadiens, comme nous l'avons détaillé dans le contexte théorique plus haut (deuxième partie). Pour moi, les différences entre la France et le Canada se trouvent à différents niveaux politiques, particulièrement par rapport à l'identité nationale. En France, on « *est français [tout ce qui encadre la mentalité*

*française] ou on n'est pas »* (J. Chirac)[98]. En revanche, dans le contexte canadien, *nous appartenons tous*.

99

Cette notion d'appartenir, nous le répétons, est étayée par le fait qu'au Canada, nous appartenons à la fois au pays et à nos ancêtres : c'est une histoire avec laquelle il existe un lien réel. Au Canada par exemple, on dit « I am Irish Canadian, I am Inuit, I am French-Canadian ». Pour moi, le fait d'exprimer une telle dualité n'est en aucun cas une forme de rejet de la culture canadienne, mais un ajout important par définition : je suis canadienne-française. En revanche, en France, un pays plus âgé que le Canada, nous ne voyons pas ce type de dualité. Soit on est français, soit on est d'ailleurs. S'identifier en tant que Français semble plus compliqué. Etre français est difficile à définir, « *c'est une langue maternelle, des odeurs, des chansons, des nostalgies, des émotions, des sensations d'enfance… [de plus c'est] une loyauté*

[98] Cité dans Tournier, Maurice. 'Immigrés Ou Immigration ? Mitterrand, Chirac et Les Autres.' *Mots, 2.1* (1991) : 107-116. Web.

[99] Images ci-dessus téléchargées de l'internet après une recherche Google où les sources d'origines sont inconnues. Nous les avons trouvées sur les sites suivants : Image 1. www.atd-autmonde.fr ; Image 2. www.wowcanada.worldpress.com.

*civique* » (Remy, 2007, p. 227)[100]. Ainsi, sans avoir une connaissance des nuances françaises, nous ne pouvons être français.

La manière dont la France et le Canada abordent le problème de l'immigration et les problèmes ultérieurs liés à l'apprentissage de la langue est différente et, à notre avis, figée dans l'identité et la culture distinctes des deux pays. Cela n'empêche pas ces deux pays de mettre en place des programmes pour aider les nouveaux arrivants dans leur nouvelle vie. La recherche démontre ainsi de façon évidente que les deux pays partagent contextuellement un point commun.

Les migrants au Canada et les migrants en France éprouvent des difficultés à s'intégrer dans l'environnement-cible (Archibald et Chiss, 2007). L'ensemble des facteurs qui peuvent influencer une insertion réussie des nouveaux arrivants est trop complexe pour être détaillé. Par conséquent, cette recherche pluridisciplinaire se concentre sur l'identification des liens qui existent entre les thèmes suivants : la pédagogie et la prescription institutionnelle, la philosophie et la probabilité, l'éthique dans l'enseignement, la psychologie et la sociologie de l'immigration et de l'intégration et finalement l'identité et le positionnement. C'est ainsi qu'en prenant tout cela en considération, nous avons formulé les sujets de recherche et nous avons appliqué une méthodologie adaptée pour répondre à la fois aux différences culturelles (identité nationale) entre le Canada et la France et identifier les similarités concernant le problème d'intégration. Néanmoins, avant d'approfondir les thèmes susmentionnés, il est important de décrire la provenance et l'actualité du cadre théorique dans le contexte de comparaison entre la France et le Canada.

[100] Citation des paroles de Tzvetan Tordov, historien et philosophe, en parlant de sa transition dans le livre *Comment je suis devenu français* par Jacqueline Remy (date inconnue).

### 5.5.2 La prescription institutionnelle des langues additionnelles dans le contexte de la France : Les règles et les normes

En nous focalisant sur les capacités linguistiques dans le rapport à l'intégration et le positionnement, nous déduisons que le référentiel d'aujourd'hui des deux pays d'accueil est le résultat de deux travaux menés à partir des années 1970 : le cadre européen commun de référence pour les langues (*CECRL*) en France (Europe) et le Canadian Language Benchmarks (*CLB : Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens- NCLC*) au Canada. En se concentrant dans un premier temps sur le contexte français, nous soulignons les informations ci-dessous.

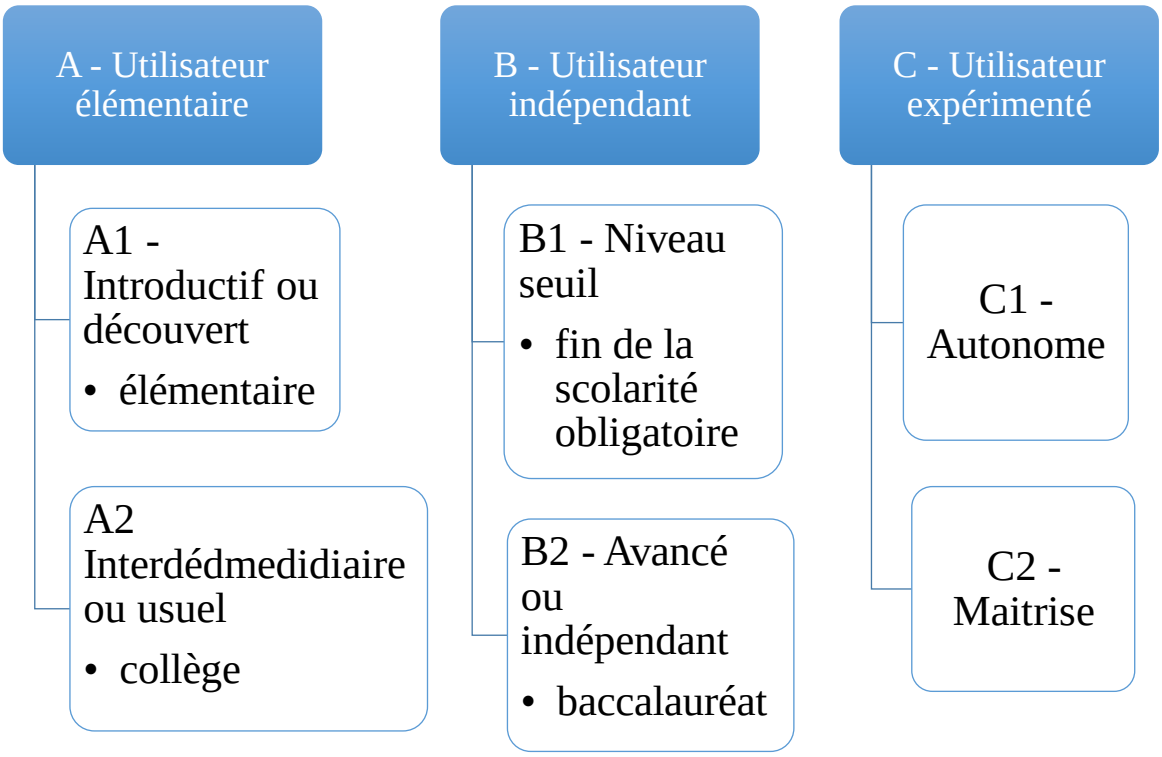
L'office français de l'immigration et de l'intégration (*OFII*) indique qu'un nouvel arrivant ayant l'intention de s'installer en France doit avoir, au minimum,[101] un diplôme initial de langue française (*DILF*)[102]. Ce diplôme tient compte du CECRL, un référentiel pour les premiers acquis dans la langue et les normes internationales[xlvii]. Pour mieux contextualiser les attentes, une brève analyse des schémas et tableaux suivants est utile. Ces schémas et tableaux résument les attentes génériques au niveau de la langue selon le CERCL.

On remarquera qu'au premier abord, le Schéma 8, ci-dessous, représente les niveaux linguistiques nécessaires pour les individus scolarisés depuis la maternelle en France. Sans remettre en question des décennies de recherche menées pour actualiser les normes européennes, on remarquera aussi l'écart entre la capacité élémentaire et la capacité expérimentée. Bien évidemment, l'application de ces niveaux à destination d'une population étrangère ne prend pas en compte les mêmes considérations. Pour un nouvel arrivant, un niveau

[101] Consulté le 1 octobre, 2015. En ligne : www.ofii.fr.
[102] *Idem.*

élémentaire A1 n'est pas suffisant pour une vie autonome, c'est-à-dire un emploi, un positionnement, un réseau social, un savoir-faire et savoir-vivre.

*Schéma 9 : Le référentiel du CERCL*




Plus précisément, la définition de l'autonomie dans l'apprentissage de David Little (1999, 2001, 2003, 2004) convient à une définition de l'autonomie dans la vie quotidienne. Il explique que l'effet positif du développement de l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue est « *to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives* (p. 11, 1999) ».

*Tableau 6 : Indicateurs du CERCL : Niveau Seuil - CERCL - B1*[103]

| ***Compréhension écrite*** | **Structure de la langue** | **Compréhension orale** | **Expression orale** | **Expression écrite** |
|---|---|---|---|---|
| *La personne peut comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Elle peut comprendre des lettres personnelles décrivant des événements, des sentiments et des souhaits* | Compétences grammaticales encore en cours d'acquisition. La personne maîtrise cependant les structures de base de la langue qui lui permettent de communiquer de manière efficace | La personne peut comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets familiers. Elle peut comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets personnels ou professionnels si le débit est lent et clair | La personne peut raconter de manière simple des histoires, des expériences, des événements et des projets. Elle peut donner de brèves explications sur un projet ou une idée. Elle peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions | La personne peut rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions |
| | | | | |

Daniel Coste *et al*. (1976), en termes généraux, parle du pouvoir autonome réalisé par la voie d'un niveau seuil dans la langue. L'autonomie, d'une certaine manière, est un travail de réciprocité. Il explique ainsi que les « *connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de 'survivre'[…] mais en s'efforçant de communiquer à ceux qu'il rencontre en voyant en eux, non pas seulement des 'guides' des 'commerçants' ou des 'fonctionnaires,' mais aussi des êtres humains dont il arrive a comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie* » (p. iii). Selon cette définition, un niveau seuil plus représentatif des besoins d'interaction et de partage (l'intégration dans un cercle social) peut correspondre au niveau B1 décrit dans le Tableau 6 ci-dessus.

[103] Adaptation du *Grille de niveaux- interprétation des notes dans le Circulaire légitime de la France* (2011). Consulté le 9 juin, 2014. En ligne : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2011/12/cir_34304.pdf.

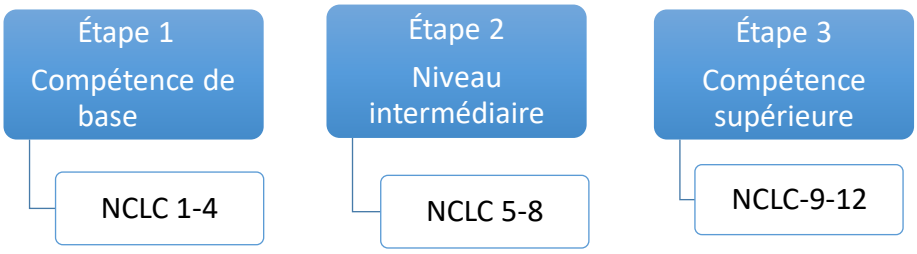
En général, on croit que l'autonomie et l'indépendance trouvent leurs débuts à partir de ce niveau linguistique seuil. Pourtant, cela ne veut pas dire que la langue à ce niveau véhicule une vie pleine (la citoyenneté, l'appartenance, la reconnaissance) dans l'environnement cible. Dans le contexte français, la question qui se pose est la suivante : Où sont les liens entre les objectifs institutionnels (ou ceux du gouvernement) d'un niveau seuil (B1) et une vie pleine du point de vue d'un nouvel arrivant ? Ces liens (s'ils existent vraiment) sont-ils plus prononcés dans le contexte canadien ?

### 5.5.3 La prescription institutionnelle des langues additionnelles dans le contexte du Canada : Les règles et les normes

Les politiques linguistiques actuelles du Canada, ayant une histoire moins ancienne que celle de la France, sont le résultat d'une évolution émergente depuis les premières consultations identifiant des normes nationales en 1992. Par conséquent, on a créé de nombreux centres de formations linguistiques subventionnés pour les nouveaux arrivants. Dans le but de maintenir le développement de ce document définissant les normes évolutives, le département d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC anciennement le *CIC*), les institutions formatrices et les experts (linguistiques, sociologiques et psychologiques) se réunissent régulièrement pour réviser et pour comparer les normes définies avec la recherche actuelle, le référentiel CERCL, le conseil américain d'enseignement des langues additionnelles et les besoins des intervenants.

Atteindre le niveau NCLC 4 (le niveau seuil et minimal requis pour un nouvel immigrant établi par le CIC avant 2013[104]) n'est plus suffisant pour une vie pleine.

*Schéma 10 : Les Niveaux de Compétence Linguistiques Canadiens - Un Résumé*[105]




Étant donné qu'il s'agit d'une référence évolutive, il est important, selon les dirigeants et les opérationnels, de souligner quelques contraintes. Le NCLC n'est surtout pas ;

- *a description of the discrete elements of knowledge and skills that underlie communicative competence (such as a specific grammatical structure, elements of pronunciation, vocabulary items, micro-functions, cultural conventions)*
- *a curriculum*
- *tied to any specific instructional method*
- *an assessment*[xlviii]

[104] En 2013 le CIC a annoncé que le niveau NCLC 7 marquera le niveau seuil pour les nouveaux arrivants au Canada. Depuis cette recherche, nous n'avons pas pu confirmer aucun changement de fonctionnement ou d'évaluation des institutions actuelles, spécialisées dans l'enseignement des deuxièmes langues. Puisque les intervenants principaux de cette étude n'étaient pas affectés par cette nouvelle politique, les informations ne semblent pas pertinentes dans la section ci-dessus. Cela dit, nous voulons aussi signaler que la maîtrise du nouveau seuil du NCLC 7 suppose d'être capable de partager avec un ami parmi les descripteurs.

[105] Adaptation du document/guide à la page 209– *Canadian Language Benchmarks : English as a Second Language for Adults* (2012). Consulté le 4 juin, 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/ /pdf/pub/language-benchmarks.pdf. Pour plus d'information voir ANNEXE C – pour les pages complètes.

Cependant, les consignes citées ci-dessus ne sont pas souvent suivies. Selon les témoignages recueillis dans cette thèse (précisément ceux de Linda, Tina, Ali dans le contexte canadien), les références du NCLC sont trop intercalées avec les objectifs du programme de cours de langue additionnelle. Ainsi, dans le but de valider les subventions gouvernementales le NCLC influence fortement les programmes de cours et les évaluations de compétences[106].

Le niveau de base, NCLC 1-4 est détaillé dans le Tableau 7 suivant :

*Tableau 7 : Stade 1 - Niveau Seuil - Débutant[xlix] (Avant 2013)*

| Niveaux | Compréhension de l'oral | Expression orale | Compréhension de l'écrit | Expression écrite |
|---|---|---|---|---|
| NCLC 1 : Initial<br><br>NCLC 2 : En développement<br><br>NCLC 3 : Adéquate<br><br>NCLC 4 : Couramment [107] | Interpréter des messages oraux dans des contextes non exigeants et habituels d'utilisation de la langue, dans les quatre domaines de compétence. | Créer des messages oraux dans des contextes non exigeants et habituels d'utilisation de la langue, dans les quatre domaines de compétence. | Interpréter des textes écrits simples dans des contextes non exigeants et habituels d'utilisation de la langue, dans les quatre domaines de compétence. | Créer des textes écrits simples dans des contextes non exigeants et habituels d'utilisation de la langue, dans les quatre domaines de compétence. |
| Connaissance grammaticale : **Structure basique et simple, syntaxe, vocabulaire et expressions pertinentes pour la vie quotidienne de l'apprenant, vocabulaire pour décrire une personne, vocabulaire pour démontrer des contrastes, des liens et la chronologie.[108]** | | | | |

[106] Les expériences professionnelles dans le cadre de l'enseignement des militaires canadiens, confirme cette réalité.

[107] Nous signalons que « couramment » ne signifie pas couramment dans la langue cible, mais couramment en fonction des critères des niveaux 1-4. Dans le but de contextualiser, pour qu'un non-natif soit embauché comme technicien aux expéditions, selon le Conseil des RH du Secteur de la Transformation des Aliments, il doit avoir une compétence de NCLC 7-8 en compréhension de l'oral, 6-7 en expression, 6 en compréhension de l'écrit et 4-5 en expression écrite.

[108] Connaissance grammaticale : Traduction de l'auteure.

Afin de mieux préciser les attentes nous citons comme suit :

> Stage I – Basic Language Ability - Benchmark 4[109]
>
> *Le stade I décrit la gamme des compétences requises pour pouvoir communiquer dans des situations courantes et prévisibles, afin de combler des besoins essentiels, d'effectuer des activités quotidiennes et de traiter de sujets connus qui présentent un intérêt personnel immédiat. Dans les NCLC, il s'agit des contextes non exigeants d'utilisation de la langue.* [110]

Malgré le fait qu'à première vue les référentiels de niveau B1 et de niveau NCLC 4 semblent comparables, il nous semble évident que les capacités de base ne sont pas suffisantes pour permettre une vie complète, autonome, et positionnée.

### 5.5.4 Les référentiels du CERCL et NCLC : une réflexion

La mise en place du CECRL et du NCLC (bien qu'ayant tous deux des antécédents en motivation distincts) a pour but d'encadrer des référentiels ou des indicateurs de capacités linguistiques. Ces référentiels décrivent ainsi les capacités de l'interlocuteur de la langue-cible comme outil de communication, négociation, interaction et vie quotidienne. Depuis leur création, peu importent les intentions initiales, ils sont ancrés dans une vision pédagogique des langues additionnelles, non seulement du point de vue du gouvernement mais aussi des institutions, dans les deux contextes du Canada anglophone et celui de la France francophone.

---

[109] Adaptation du document/guide à la page 209– *Canadian Language Benchmarks : English as a Second Language for Adults* (2012). Consulté le 4 juin, 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf. Pour plus d'information voir Annexe C – pour les pages complètes
[110] *Idem* p. XI.

Les institutions gouvernantes (le CERCL et le NCLC) nous assurent que dans les deux contextes les référentiels ne sont ni des objectifs ni des programmes de cours. Pourtant, ils sont à la base de toutes les évaluations linguistiques pour les nouveaux arrivants en France et au Canada. Ainsi, le développement des programmes de cours et les évaluations correspondantes permettent de générer d'importants revenus (dans les secteurs privés et publics).

La recherche des chiffres concrets, quel que soit le contexte, était au mieux ambigüe. Elle nous a menées jusqu'à une conversation téléphonique avec une ancienne directrice des langues officielles au Canada. Dans le contexte canadien, Nathalie Ferreria (2016) a confirmé nos impressions, à savoir que la répartition des sommes allouées au développement des langues (qu'elles soient deuxième langue ou langue additionnelle) est un problème complexe et coûteux. Pour elle, il existe une relation symbiotique entre les sommes allouées et la qualité de la formation, car les institutions formatrices dépendent de l'argent et des contraintes de leur budget. Elle ajoute que chaque département (province, institution, professeur) utilise ces standards pour établir un programme en fonction de leurs propres critères.

## 5.6 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

*« De fait, dès qu'on cesse de se limiter aux savoirs, savants ou experts, la chaîne de transposition n'est plus homogène : entre les pratiques non scolaires dont on part et les pratiques scolaires dont on vise la maîtrise, s'interposent des " réalités " d'une autre nature : les compétences et leurs diverses ressources. Il y a donc non seulement transposition, mais traduction, changement de langage et de référentiel. Peut-on encore, dans ces conditions, parler de transposition ? »*

*Perrenoud (1998)*

Transmettre des savoirs (faire comprendre, savoir manipuler, pouvoir dire, se positionner, et caetera) aux apprenants, tel qu'illustré par la citation ci-dessus, fait opposition à l'idée que les

connaissances sont construites et donc transposées à travers les savants. Dans le cas de l'immigration et de l'enseignement de langue additionnelle, les rôles des savants et des apprenants nous semblent plus complexes. On peut dire que les savants, d'un certain niveau, sont des vecteurs de connaissance de l'histoire, de la culture, de la pensée et de la langue de l'environnement-cible. Les apprenants migrants, contrairement au contexte vierge de leur enfance, ont déjà des connaissances préétablies, des attentes reliées aux objectifs individuels à court et à long terme, ainsi qu'une origine ancrée dans une culture et une langue différente de celles du pays d'accueil.

Dans notre climat politique actuel, les récents et multiples actes terroristes en Europe continuent impactent l'évolution et le changement du discours sur l'enseignement, l'éducation, la moralité et la citoyenneté (Veugeler, Derriks et De Dat, 2006, cité dans Veugeler 2011, p. 14). Il est d'autant plus important d'aborder le problème d'immigration d'une manière proactive et humaine. Le fait d'aider les nouveaux arrivants et les nationaux qui les accueillent, à comprendre les complexités transitionnelles de naturalisation, les liens entre l'intégration, l'identité, l'enseignement des langues additionnelles, la tolérance et la valeur humaine, semble être une responsabilité systématique.

Nimrod Aloni (2008), en parlant du développement de la personne, recommande une éducation « humaniste » pour les apprenants de notre monde, en abordant les sujets de l'importance du positionnement professionnel (l'image du soi dans les milieux professionnels), la confiance en soi et dans les autres et les bases fondamentales de la personne (personnalité et/ou identité). Selon lui, le discours *humaniste* comprend « *personal autonomy and authenticity, self-actualisation, critical thinking, creative imagination, respect for persons, empathetic caring,*

*involved democratic citizenship, as well as adherence to global ethics of human rights, multiculturalism, and environmental responsibility* » (Aloni, 2011 p. 35).

Pour lui, l'enseignement humaniste est exprimé à travers le comportement des enseignants, a priori : les enseignants qui font émerger la confiance, les enseignants qui ont une passion exponentielle et les enseignants qui ont un moral intact (malgré le conflit) (*idem.,* p. 39). Il poursuit en listant sept aspects essentiels pour réaliser un environnement humaniste pour l'apprenant : un environnement qui le voit, l'accepte et prend en considération ses besoins d'individu, qui est sécurisé et juste, qui donne une importance égale à la voix de chaque personne, qui encourage la participation sociale, qui enseigne et cultive l'application des outils requis pour le développement, qui fait croître les apprenants et qui est accueillant (*idem*., pp. 41-45). Nous résumons comme suit : Pour réaliser une vie pleine et autonome, selon Aloni (2011), la personne (l'apprenant) doit être reconnue, acceptée et accueillie.

Veugeler (2011), Aloni (2007) et leurs confrères n'abordent pas le contexte de l'immigration par rapport à l'enseignement. Selon nous, c'est un fait qui nuit aux nouveaux arrivants car eux aussi ont besoin des connaissances culturelles (sociales, morales, éthiques, etc.). pour se développer dans le nouvel environnement. Contrairement à la scolarisation dont parlaient ces chercheurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est en majorité l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'enseignement présente des limites et des contraintes évidentes.

Comme déjà souligné plus haut, une langue est normée. Au niveau linguistique, on le voit comme un système prescrit, dont la compréhension dépend de la capacité de l'interlocuteur à répondre à ces normes (grammaticales/ phonétiques/ sociolinguistiques). En même temps, elle est cognitive (Adams, 2014 ; De Costa, 2014 ; Chomsky, 2011 ; Boroditsky, 2010), construite

et conceptuelle. Elle est un outil d'expression, de symbole et de signes (Saussure, 1968), un vecteur de communication. Elle est vivante. Elle est une arme d'identité, de positionnement (Kayi-Aydar, 2015 ; 2014 ; 2012) et d'autonomie (Little, 2012 ; 2000 ; 1991). Elle émerge car elle est un système dynamique : (Van Geert et Verspoor, 2015 ; De Bot *et al.*, 2007 ; Larsen-Freeman, 2007 ; Ellis, N.C., 2008, par exemple).

La langue est un outil essentiel pour réaliser « *what [one] can be* » (Maslow, 1943, p. 378). Selon Maslow, « *what one can be* » est le résultat de pouvoir répondre, d'une manière autonome et avec succès, aux besoins fondamentaux et complexes.[111] L'outil de langue pour un natif et un non-natif semble émerger de façon distincte. Pour les immigrants qui s'installent dans un nouvel environnement, Onchwari, Onchwari et Keengwe (2008) suggèrent que la hiérarchie des besoins dont Maslow (1943 ; 1970) parle est un important point de départ. Les jeunes nouveaux arrivants ont besoin de se sentir en sécurité, attendent de la compréhension et de la patience pendant leur période de transition linguistique (Onchwari *et al.*, 2008) et pendant qu'ils répondent aux besoins de leur 'pyramide' hiérarchique. En même temps, celle-ci établit des étapes sociales et interactionnelles indispensables pour l'enseignement des langues additionnelles (Gallagher, 1999). Sur ce point, Rossiter *et al.* disent que « *the extent to which they are successful in meeting these needs will have a significant impact on their acculturation process* » (Rossiter *et al.*, 2015, p. 751. Ainsi, ils ajoutent, « *the extent to which [they] can integrate into society will have a significant impact on the roles they play in it* » (*idem*, p. 747).

[111] Interprétation de l'auteure de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943). Il décrit que les besoins ont une importance chronologique ; survie, sécurité, appartenance, reconnaissance et réalisation de *soi*. Nous avons opté de réévaluer ces catégories et les élargir ; fondamentaux : survie et sécurité ; complexe : appartenance et acceptation, reconnaissance de soi et réalisation de soi et positionnement.

Pour l'auteure de cette thèse, l'apprentissage d'une nouvelle langue dans un environnement-cible par les nouveaux arrivants remet en question les pratiques pédagogiques humanistes (Aloni, 2007 ; 2011 ; 2013 ; Maslow, 1979) susmentionnées. Malgré les efforts de standardisation[112], la considération des besoins des nouveaux arrivants, les attentes de ceux qui les accueillent et malgré les programmes déjà établis dans les contextes distincts du Canada anglophone et de la France, les immigrés semblent avoir des difficultés similaires à maîtriser la langue, à trouver leur place et à s'intégrer (voir l'ouvrage de Archibal et Chiss, 2007 ; Nuna et Choi, 2010).

### 5.6.1 Pertinence de la recherche

L'expérience des 17 dernières années dans l'enseignement des langues additionnelles, couplée à de nombreuses années consacrées à l'enseignement aux nouveaux arrivants, montre à l'évidence que l'enseignement prescriptif ne répond pas suffisamment aux besoins multidimensionnels des migrants. Les sites internet pour les nouveaux arrivants par exemple, sont souvent difficiles à appréhender et utilisent un registre souvent trop élevé (Ringuette, 2004 ; Suddaby, 2002). De plus, dans les contextes des gouvernements canadien et français, les descriptifs soulignés par le CERCL et le NCLC (voir Tableau 6 et Tableau 7 plus haut) sont les véritables fondements des programmes de cours (FLE et LINC) et des évaluations (DILF/DELF et IELTS/CAEL[113]). Nous soulignons que les formations subventionnées sont des cours de langue. Le sérieux des professeurs et des institutions semble apparent, ainsi que celui des

[112] Nous faisons référence à la standardisation institutionnelle des programmes de naturalisation au Canada, le développement des descripteurs du CERCL et NCLC et la labellisation des institutions de formation de la langue françaises en France (DILF/DELF, etc.).
[113] De plus amples informations au sujet des descriptifs et évaluations se trouvent dans la Partie 2 de cette thèse.

politiques d'accueil. Sur tous les sites d'accueil à destination des nouveaux arrivants que nous avons étudiés, dans les deux contextes géographiques, un niveau seuil linguistique est obligatoire. De plus, les besoins de chaque migrant sont multiples, divers et individuels (Kurmm et Plutzar, 2008). En tenant compte de cela et de notre point de vue, l'individu et l'intégration sont deux aspects qui sont marginalisés à tort.

L'aspect de l'individu, l'aspect humain, tel que décrit par Aloni (2011 ; 2001 ; 1999) dans l'enseignement des langues additionnelles aux nouveaux arrivants, est le principal facteur qui alimente le parcours de cette thèse. Cela dit, la pertinence de cette recherche n'est pas de souligner les problèmes qui existent par rapport à la langue, au positionnement et à l'intégration. Il existe déjà de nombreux travaux qui étudient ces problèmes en détail (voir l'ouvrage de Archibald et Chiss, 2007 ; Nunan et Choi, 2010). Par contre, il n'existe que peu de recherches pluridisciplinaires visant à comprendre les liens existants entre l'apprentissage de la langue, le positionnement et l'intégration réussie d'un nouvel arrivant.

## 5.7 MÉTHODOLOGIE

*« Complex does not mean complicated … what it refers to is the fact that complex systems are made up of a number of components and these components interact. Through their interaction patterns at a different level emerges [as in the case of birds flying into formation] the pattern of the flock emerges through interaction »* (Diane Larsen – Freeman, 2015 www.tesolacademic.org).

### 5.7.1 Choix méthodologique - Approche méthodologique

Norton (2014) constate que l'analyse quantitative de thèmes multidimensionnels n'est pas évidente. Elle ajoute que nous ne pouvons pas traiter les facteurs dynamiques et changeants tels que l'identité de l'apprenant comme une variable statique et mesurable (p. 13). Cela dit, cette thèse propose une étude de construits dynamiques et multidimensionnels (l'intégration, l'identité et la langue) et leurs relations avec l'éthique et la pédagogie des langues additionnelles, où une méthodologie permettant une analyse qualitative parait mieux adaptée.

Étant donné que je (la chercheure) partage de nombreux paramètres avec l'échantillon de cette recherche, la méthode du questionnement et du recueil de données met en question le rôle et l'influence de la chercheure. En principe, nous avons voulu que les témoignages des participants dirigent l'évolution de cette thèse et que celle-ci se découvre à travers ces témoignages. L'approche « *grounded theory* » (Glaser, 1978 ; Glaser et Strauss, 1967) suggère que l'hypothèse se 'découvre' à travers les données. Ainsi, le but principal de cette thèse n'est pas de trouver une solution à une problématique, mais de comprendre et d'identifier les différences et les liens épistémologiques possibles des deux contextes canadien et français et comment ces contextes respectifs influencent la population migrante. En outre, l'approche fondée par Edmund Husserl, la phénoménologie, aborde la problématique de la recherche

comme s'il s'agissait d'expériences vécues et expérimentées. Cette méthodologie scientifique dans la recherche qualitative où les objectifs principaux sont d'identifié un *phénomène* et de comprendre l'ampleur et profondeur du ressenti de ce phénomène du point de vue des témoignes. Aussi, afin de mieux comprendre les liens indiqués ci-dessus, nous avons combiné la phénoménologie (Husserl, 1931) et la méthode du *grounded theory approach*, « théorie ancrée, » (Strauss et Corbin, 1997) pour réaliser cette étude.

Tzvetan Tordov (1989) souligne qu'en travaillant avec des êtres humains, il existe une symbiose entre le chercheur et son participant, une sorte de prégnance réciproque, dont nous devons toujours être conscients. Il dit qu'il « *y a beaucoup de choses qui séparent le géologue et les minéraux qu'il étudie ; il y en a, en revanche, très peu qui distinguent l'historien ou le psychologue de son objet, les autres êtres humains* » (p. 11). Étant consciente de mon influence, étant représentative de la population étudiée dans cette thèse (immigrante en France, professeure des langues additionnelles et apprenant de la vie et langue française de la France), nous avons choisi une méthode de recherche dans laquelle mes influences et mes attentes sont minimalisées et où la voix (littéralement) de mes participants prend la priorité. Dans le but d'atteindre un bon niveau d'impartialité, et afin d'assurer la vigilance et la validité de ce projet de recherche, nous avons pris en considération les neuf types de partialité tels que résumés par Sarniak (2015). A priori, l'approche phénoménologique nous a donné l'opportunité de pouvoir interroger les acteurs « savants » et les acteurs « non-savants » en relation avec mon sujet de recherche. Par conséquent, l'interprétation, le recul et l'approche phénoménologique m'ont poussée à identifier un questionnement qui nous a permis de garder une relation directe avec mon sujet et de maintenir de la distance dans mon rôle de chercheur.

L'application de ces deux approches nous a permis d'approfondir la compréhension des nombreux construits pluridisciplinaires sur lesquels nous nous interrogeons. Cette approche

nous a donné non seulement la distance nécessaire pour ne pas développer les problèmes d'intégration et d'identité du point de vue du sujet, malgré la proximité (de l'auteure) avec le contexte et la démographie étudiés, mais elle nous a également influencées au niveau de l'analyse selon laquelle une théorie évolue grâce aux étapes de recul et d'ajustement.

Cette méthodologie, à notre avis, partage les ressentis de la citation de Larsen-Freeman située au début de cette partie. Grâce au choix de cette approche principalement basée sur la réflexion et l'interaction avec les participants, nous avons pu identifier l'émergences des thèmes ainsi que des tendances récurrentes.

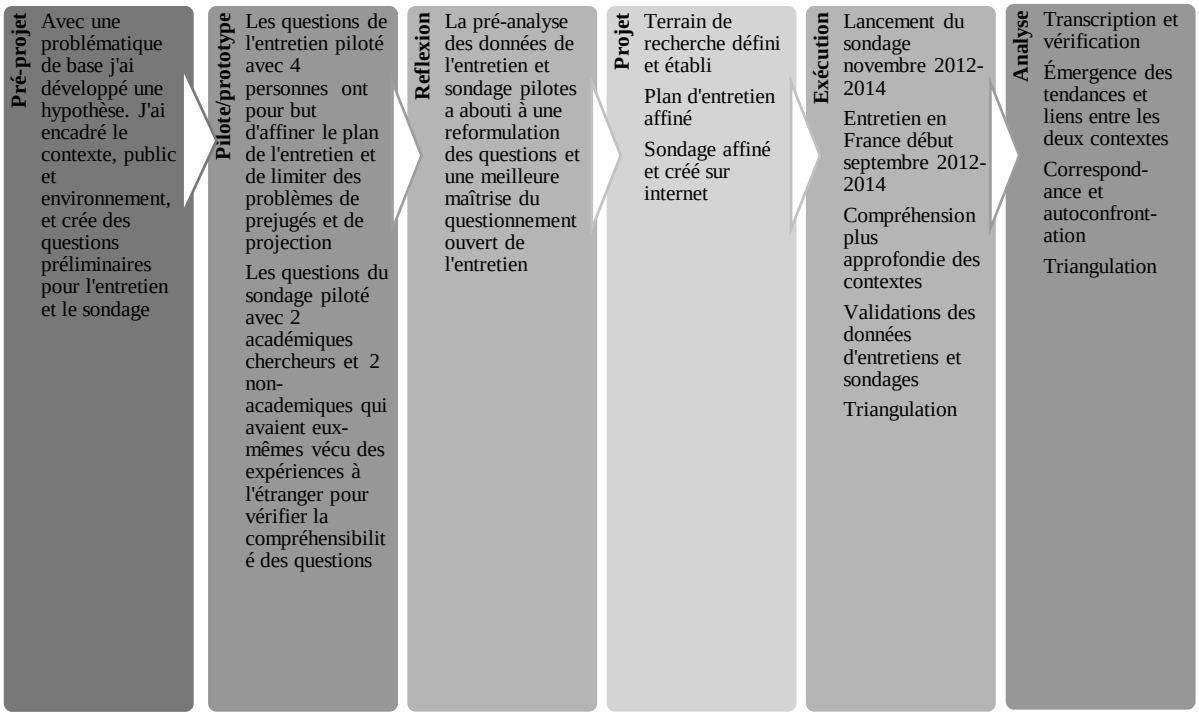
### 5.7.2 Organisation de la recherche

Conscient des biais (cachés ou visibles) liés au fait que l'auteure fait partie des deux groupes d'intervenants de cette recherche, nous avons réalisé un style de recherche que l'on pourrait presque décrire comme étant une « enquête » utilisant une méthodologie de recherche mixée (voir Dörnyei, 2007), lors de laquelle on a posé des questions ouvertes dans un cadre social. Cette méthodologie de recherche est la plus adaptée, comme l'a suggéré récemment Narcy-Combes (2017) car c'est une étude où « *les outils (mesure, étude de cas, etc.) ne conduisent pas à des preuves, mais à des pistes de réflexion* » (Narcy-Combes, 2017 : p. 2).

Cela dit, l'intention d'explorer la différence entre les pratiques et les pensées des enseignants de langues additionnelles, et les pensées et les réalités des nouveaux arrivants dans les contextes distincts du Canada anglophone et de la France francophone, ainsi que la nature de l'émergence des construits théoriques, résultent en une collection de données diverses. Faire émerger une représentation concrète qui décrit toutes ces complexités est quasi impossible (Bru, 2002 : Clanet, 2005) car la réalité des deux groupes d'acteurs principaux, des savants et des

apprenants, est souvent un phénomène complexe (Genelot et Tupin, 2003 : dans Lenoir, 2005). Pour mieux appréhender une compréhension globale de ces complexités, des entretiens et un sondage ont été effectués. Ainsi, la recherche qualitative a été réalisée en plusieurs phases : pré-projet, pilote/prototype (entretien – sondage), réflexion, projet, exécution (entretien et sondage) phases illustrées dans le Schéma 11 ci-dessous.

*Schéma 11 : L'organisation de la recherche - Les Étapes et les Parcours*




Comme nous le détaillons dans les pages suivantes, le recueil des données principales de cette recherche a été mené après trois étapes fondamentales : pré-projet, pilotage et réflexion.

*Pré-projet : Entretien*

Pour mieux comprendre comment aborder la problématique soulignée plus haut (la première et deuxième partie de cette thèse), et faire en sorte que les stratégies d'entretien soient les plus objectives possible, l'entretien pour les apprenants a été piloté dans les locaux de l'Université Technique de Compiègne (*UTC*) et de Business Communications à Compiègne, deux institutions pour lesquelles l'auteure travaille depuis janvier 2012.

*Échantillonnage Général –Entretien Pré-projet*

La recherche menée est qualitative et représente une étude de cas. Ainsi, vu que cette recherche a comparé deux terrains de recherche qui se trouvent plus de 13 000 km l'un et de l'autre et que les participants recrutés ont des provenances, pays et langues maternelles différentes, nous n'avons pas pu pas justifier d'un contexte homogène.

Par commodité en utilisant un échantillon de commodité tiré au mois de mai 2012, nous avons recruté six participants apprenants. Les deux premiers ont été recrutés par le bouche-à-oreille ; un professeur de français langue additionnelle qui donnait des cours particuliers et un étudiant de français originaire des Pays-Bas travaillant en gestion dans une entreprise française. Les quatre participants apprenants ont été recrutés par l'entremise d'une collègue qui enseignait le français aux étrangers faisant des études de maîtrise et de doctorat.

Invités à présenter le chercheur aux étudiants de français à l'*UTC*, nous avons préparé un résumé des origines de l'intervenant (l'auteure), sa recherche et une description des questions préliminaires sur lesquelles nous nous interrogions (Annexe D). Nous avons invité les apprenants à participer en soulignant que leur participation était volontaire et que nous

respecterions leur anonymat. Nous avons rappelé que leur participation n'aurait aucun impact sur leurs résultats, et nous avons insisté sur le fait que cette participation ne se reflèterait ni positivement ni négativement sur leurs résultats dans le cours de langue.

Le premier contact avec chaque participant apprenant a été fait par email ou par téléphone, en fonction des coordonnées qu'ils nous avaient confiées. Nous avons précisé la durée de 30 à 45 minutes pour l'entretien individuel et nous avons établi un rendez-vous avec les participants apprenants qui ont confirmé leur volonté de participer à la recherche proposée.

Avant le début des entretiens, nous avons renouvelé nos explications en matière d'anonymat et de confidentialité. Cela nous a permis d'entériner leur accord (Annexe E) ainsi que d'obtenir la confirmation qu'ils avaient bien compris. Les entrevues ont alors pu débuter à l'oral, (Annexe F pour guide de l'entretien).

*Analyse et réflexion des entretiens pré-projets*

Après la fin de chaque entretien, les participants ont été encouragés à ajouter leurs commentaires et poser des questions supplémentaires. Nous avons noté tous les commentaires liés à une incompréhension de la part de chaque participant. Il a été ensuite nécessaire de modifier le questionnement (analyse des enregistrements et transcriptions du pré-projet) afin de procéder à une étape exécutoire de l'enquête plus rigoureuse.

Les résultats des entretiens de pré-projets nous ont aidé à formuler un questionnement d'entretien ouvert pour les deux contextes étudiés. Ainsi, les informations thématiques qui ont émergé ont servi de base à la création d'un sondage (détails ci-dessous).

*Pré –projet : Sondage*

Afin de limiter les nombreux obstacles de qualité des réponses menées par les modes traditionnels de collecte de données, plus précisément un sondage papier, nous avons choisi de créer un sondage en ligne. L'objectif initial de la création du sondage en ligne était de générer des données quantitatives. Nous avons voulu créer un sondage en ligne qui se compose de questions ouvertes et détaillées, de réponses numériques (fréquence à laquelle on expose l'intervenant à un sujet par exemple) et des réponses développées. Nous avons encadré les objectifs de cette partie de la recherche en suivant les suggestions de DeVaus, 1992. Les questions posées n'avaient aucune limite de temps (chronologique), i.e. que les intervenants pouvaient faire référence à leurs expériences actuelles ainsi qu'à leurs expériences passées.

*Échantillonnage - Sondage*

Le questionnaire ciblait les intervenants spécialistes dans l'enseignement de langue additionnelle (anglais et/ou français) et les apprenants de langue additionnelle en France (français) et au Canada (anglais) ayant un niveau B1 en compréhension de lecture. Bradburn (1982) suggère qu'il existe peu de différences entre les résultats d'un questionnement ouvert et ceux d'un questionnement fermé. Malgré tout, nous avons choisi un questionnement multidimensionnel, où il y avait des questions ouvertes, des questions sur la fréquence en forme d'échelle Likert adaptée, et des questions à développement.

*Analyse et réflexion du pré-projet : sondage.*

Conscients des problèmes possibles par rapport à la formulation du questionnement, nous avons utilisé les données des entretiens-pilotes pour développer une ébauche de questionnaire. Pour

optimiser le taux de compréhension de chaque membre de l'échantillonnage (Gall *et al.*, 2003, p. 230), la réalisation du sondage a subi deux phases pilotes et deux phases principales de révision.

Nous avons envoyé la copie numérique à des spécialistes dans les domaines sur lesquels la problématique de cette recherche se penche : une experte en politique des langues officielles du Canada, un philosophe français, une didacticienne française, un didacticien canadien, une psychologue française, mon directeur de thèse, un étudiant de la langue cible dans chaque contexte géographique, et deux de mes collègues dans mon école doctorale[114]. Les retours de ces experts nous ont aidées à vérifier la grammaire, réviser la cohérence de chaque énoncé et compléter le questionnaire.

### 5.7.3 Sondage – Projet Principale

En termes d'efforts visant à promouvoir la participation à ce sondage (voir Annexe G et H pour les versions anglaises et françaises à destination des professeurs et apprenants de la langue cible), nous avons contacté par téléphone et par email des organisations spécialisées dans l'enseignement de langues additionnelles dans le contexte français (Compiègne et Paris) et canadien-anglais (Edmonton, Vancouver, Regina, Québec). De plus, nous avons affiché un appel à participation sur des sites Web publics destinés aux nouveaux arrivants et les enseignants de langues additionnelles dans les deux contextes géographiques.

[114] Didactique de langues et cultures

### 5.7.4 Choix des participants : Échantillonnage recherché – Projet principal

*Tableau 8 : Échantillonnage recherché - Projet Principal*

| *Intervenants* | **Durée d'exposition minimale** | **Statut** | **Pays d'enseignement actuel** | **Education minimale** | **Niveau linguistique minimal** | **Age minimal** | **Disposé à prendre part à la recherche proposée** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Professeurs de langues additionnelles* | ≥1an d'expérience | Temps plein ou vacataire | France ou Canada | Formation bac +5 dans l'éducation, linguistique, didactique | N/A | N/A | Oui |
| *Étrangers* | ≥8 mois dans le pays d'accueil | Résident permanent, immigrant, ou habilité | France ou Canada | N/A | B1 en anglais, français ou espagnol | 18 | Oui |

Fortement influencés par les méthodologies proposées par Glaser et Strauss (1967), nous avons choisi de sélectionner des participants ayant des expériences personnalisées et intimes liées aux sujets d'immigration, d'intégration, d'apprentissage et d'enseignement d'une nouvelle langue dans les contextes de la France et le Canada (anglophone). La recherche menée est qualitative et représente une étude de cas. Ainsi, dans la mesure où l'étude vise à comparer deux terrains de recherche qui se trouvent à plus de 13 000 km l'un de l'autre, et que les participants recrutés ont des origines, pays et langues maternelles différentes, nous n'avons pas pu pas justifier d'un contexte homogène. Les intervenants sélectionnés se sont conformés aux exigences ci-dessus, telles que détaillées dans le Tableau 9.

Ayant accepté le manque de contrôle absolu qui accompagne un sondage en ligne, nous avons imposé peu de critères contraignants. Cela dit, dans la section analyse de cette thèse, les motifs d'omission de certains répondants sont expliqués en plus amples détails. Les seuls paramètres que nous avons fixés pour les participants du sondage sont les suivants :

- Alphabète (dans les langues du sondage)
- Bénévole
- Témoignage (étant nouveaux arrivants ou formateurs de langue)
- Au moins 8 mois d'expérience sur le sujet (formateurs ou nouveaux arrivants)

### 5.7.5 Échantillonnage du sondage réel : Une véritable limite

*Tableau 9 : Nombre de participants total - Sondage*

| | **ENSEIGNANTS** | **APPRENANTS** |
|---|---|---|
| France | 10 | 2 |
| Canada | 15 | 9 |

Compte tenu de l'objectif initial susmentionné et des efforts que nous avons déployés, le nombre total des participants n'était pas assez important pour quantifier.

*Sondage : une révision*

Après une révision du sondage corrigé, nous avons vérifié à nouveau le fait d'avoir suivi les directives et procédures adaptées de Berdi, Anderson et Neibuhr (1986) comme souligné dans Gall *et al.* (2005). Le sondage (Annexe G et H), de notre point de vue, était court, simple, facile à utiliser, organisé, chronologique, positif et objectif.

Le sondage en ligne est resté ouvert du mois de janvier 2013 jusqu'au mois de juin 2014, les dernières réponses complétées datent du mois d'avril 2014. Pendant sa durée et comme mentionné dans les paragraphes suivants de façon plus détaillée, nous avons supprimé les

questions hors propos. Afin d'optimiser la clarté et la cohérence des énoncés, nous avons modifié la syntaxe et la grammaire et nous avons adapté le niveau linguistique.

*Sondage : Déroulement - réussite vs échec*

Malgré les efforts pour créer un questionnement cohérent et compréhensible à destination des migrants du Canada et de la France et à destination des professeurs d'anglais et de français langue additionnelle (étrangère/seconde), le lancement du premier sondage au mois de novembre 2012 a été une réussite paradoxale. Les premiers participants ont questionné le but de certaines questions dans la section « commentaires » du sondage. Ils ont déclaré, particulièrement en rapport aux questions concernant l'éthique et l'identité, qu'ils ne savaient pas comment répondre. De plus, quelques participants ont déclaré que, comme ils ne comprenaient pas la direction du questionnement, ils n'avaient simplement pas répondu. En conséquence, nous avons actualisé une troisième fois la formulation des questions problématiques du sondage, et nous l'avons lancé une deuxième fois au mois de janvier 2013.

Cette deuxième version, dans les contextes français et canadien conservait l'utilisation de questions ouvertes et non-dirigées. Sur la base des rétroactions des participants, nous avons, une nouvelle fois reformulé les énoncés problématiques qui abordaient l'éthique dans l'enseignement et l'identité de l'apprenant, nous avons supprimé les questions hors de propos sur la page d'informations antécédentes, et nous avons lancé une troisième version du sondage en ligne au mois de mars 2013. Avec cette nouvelle version du questionnaire comme modèle de base, nous avons créé des traductions en allemand, en portugais, en espagnol, en italien et en russe.

Malgré les consultations avec des experts en langues, d'enseignement et didactique, et le temps consacré au développement du sondage, les retours des intervenants suggèrent que le questionnement manquait de précision, que le questionnaire était trop complexe ou le niveau de langue était trop élevé pour le public apprenant, et que le questionnaire était trop long.

En juin 2013, à cause d'un problème informatique du serveur central, il y a eu des incohérences entre la version anglaise et la version française. Des symboles incompréhensibles et une mise en page décousue sont apparus sur la version en ligne, ce qui a rendu difficile la lecture du sondage. Ainsi, à cause de problèmes de programmation et d'incohérence dans la traduction, il a fallu réviser la version anglaise et lancer le sondage au mois de juin 2013 afin de récupérer des donnés dans le contexte canadien.

Finalement, les traductions faites en russe, portugais, espagnol, italien et allemand n'ont pas été utilisées. Les intervenants semblaient déterminés de compléter le sondage en anglais ou en français. Croyant que c'était une question d'accès internet, nous avons fourni des copies papier du sondage traduit aux enseignants à Edmonton. A nouveau, aucune traduction n'a été utilisée. Par conséquent, nous n'avons pas pu récupérer des donnés des intervenants (russes, portugais, espagnols, italiens, allemands) dans leur langue maternelle.

### 5.7.6 Entretien

*Entretien : Terrain de recherche*

Nous avons fait la sélection des terrains de recherche (contexte français et canadien) en nous appuyant sur les contacts de la chercheure et ses expériences personnelles. Comme déjà mentionné, nous avons voulu une recherche qui approfondissait notre compréhension des

complexités des réalités des immigrants, leur positionnement dans l'environnement étranger et leur identité par rapport à la langue. Afin de bien établir un terrain de recherche, il fallait que nous ayons un accès direct.

Dans le contexte français, étant basée principalement, au niveau professionnel et universitaire, dans l'Oise et en Ile de France, nous avons profité de la situation géographique et professionnelle de l'auteure. Ainsi, nous avons pu utiliser l'expertise de ses collègues, ses confrères dans son école doctorale et des apprenants (ou connaissances, amis et familles des apprenants) avec lesquels nous avons été en contact à Compiègne et à Paris.

Nous avons utilisé le même raisonnement pour définir un terrain de recherche dans le contexte canadien. Bénéficiant d'une expérience professionnelle de presque 20 ans dans la région d'Edmonton en Alberta au Canada, nous avions une bonne connaissance des deux publics visés. Ainsi, après l'approbation de cette recherche par un comité d'éthique de l'Université de l'Alberta, nous avons contacté toutes les institutions dans lesquelles nous avons travaillé, nous avons contacté tous les anciens collègues de l'auteure, et nous avons envoyé des invitations à participation (Annexe I) par l'intermédiaire des anciens professeurs de son *alma mater* à Edmonton.

*À la recherche des participants : Enseignants*

Afin de sélectionner des participants pertinents, informés, et engagés par rapport aux sujets de cette thèse, nous avons choisi le tirage d'échantillonnage par choix raisonné de Patton (2001) pour la collecte de données. Ainsi, les participants impliqués dans ce projet de recherche sont des acteurs investis dans l'apprentissage ou l'enseignement des langues additionnelles dans les environnements cibles, spécifiquement le Canada et la France. Brièvement, nous nous sommes

adressées à des enseignants de langue additionnelle et à des apprenants (des nouveaux arrivants et des résidents permanents) de langue additionnelle dans le contexte géographique d'Edmonton en Alberta au Canada et de Compiègne et de Paris en France.

Le recrutement des enseignants suit une procédure d'échantillonnage de volontaires (par choix raisonné). Le résultat de ce recrutement est brièvement détaillé ci-dessous dans le Tableau 10.

*Tableau 10: Entretiens - Les experts dans le domaine des langues additionnelles*

| | # | Genre | Age | Expérience Avec public cible | Formation | Secteur |
|---|---|---|---|---|---|---|
| France | 1 | F | 28 ans | 3 ans | Bac + DU + 6 en présence | Privé et public |
| Canada | 5 | F | 25-65 ans | 8-25 ans | Bac + 4 spécialiste à + 6 TESL/Linguistique Appliquée | Public et universitaire |

Il est évident en voyant le tableau ci-dessous qu'il y a un déséquilibre entre le nombre d'experts participants formateurs en France et au Canada. Dans le cas de la France, malgré de nombreuses invitations à participer, nous n'avons pu interroger qu'une seule experte française.

Dans le contexte du Canada, les enseignants d'anglais pour les nouveaux arrivants se trouvent à tous les niveaux de formation, de l'alphabétisation à l'université. Les associations et les institutions de formation spécifique comme le Edmonton Catholic Social Services (*ECSS*)[115] et Norquest College (*NC*)[116] sont entièrement subventionnées pour les nouveaux arrivants qui

[115] http://www.catholicsocialservices.ab.ca/Content_Files/Files/ESL_Directory_Apr_2014-Aug_2014.pdf téléchargé le 4 juin, 2014 par Nicole Divoux Ringuette.

[116] http://www.norquest.ca/resources-services/student-services/funding-your-education/tuition-fees-estimator.aspx téléchargé le 4 juin, 2014 par Nicole Divoux Ringuette.

veulent participer à des programmes comme le « *Settlement Program* » ou le *« Language Instruction for Newcomers to Canada* (*LINC*) ». Ces subventions, par contre, sont limitées aux apprenants peu scolarisés, ou à ceux qui ont un niveau d'anglais peu élevé : les Niveaux de Compétences Linguistiques Canadiens (*NCLC*) 1-5. Pourtant, une formation qui a lieu dans une institution supérieure, comme les formations préparatoires à l'inscription aux institutions supérieures, et les formations spécifiques comme le « *English for Specific Purposes* » (*ESP*) coûtent entre 350 et 3000 dollars canadiens par semestre, selon l'institution.

*À la recherche des participants : Apprenants*

Au Canada, selon le recensement de 2006, les immigrants composent 21,8% de la population totale d'Edmonton[117]. En 2005, la ville d'Edmonton a accueilli 29,2 % des immigrants totaux qui sont venus au Canada, dont 46,0% étaient des travailleurs qualifiés (*idem*). Il existe diverses ressources et associations destinées aux nouveaux arrivants dans la ville. Nous avons donc pu cibler l'échantillonnage.

Les participants impliqués dans cette partie de la recherche proviennent de la population migrante ou de résidents permanents qui résident dans la région métropolitaine d'Edmonton en Alberta. Tous les participants ont confirmé avoir suivi des cours de langue dans la ville d'Edmonton, soit par la voie d'associations spécialisées dans l'enseignement des langues aux nouveaux arrivants, ou soit à l'école, ou alors à l'université.

Les publics immigrants dans les deux contextes du Canada et de la France ont souvent des difficultés en ce qui concerne la langue. Le sachant, nous avons voulu trouver des participants

[117] http://www.edmonton.ca/for_residents/PDF/Immigrants.pdf téléchargé le 2 juin 2014 par Nicole Divoux Ringuette.

avec qui nous pouvions communiquer sans avoir recours à un traducteur (étant plurilingue, l'entretien pouvait donc être mené en français, anglais ou en espagnol).

Nous avons cherché des apprenants de langue additionnelle engagés, ayant une relation étroite avec leurs propres expériences dans l'apprentissage de la langue et l'environnement-cible. Pour mieux encadrer cette recherche comparative entre les expériences « canadiennes » et les expériences « françaises », comme le montre l'aperçu détaillé du Tableau 11 ci-dessous, nous avons réparti les participants en quatre catégories (apprenant d'anglais ou de français, et hommes ou femmes) avec deux contextes linguistiques distincts (la France et le Canada anglophone).

Pour préciser les paramètres de participation pour les apprenants ont été les suivants :

- Apprenants de la langue-cible (anglais ou français)
- Niveau minimal de B1 dans la langue-cible (ou en mesure de communiquer avec moi en anglais, français ou espagnol au même niveau)
- 8 mois minimum dans l'environnement-cible (pour les entretiens individuels)
- L'intention de s'installer dans l'environnement-cible (pour les entretiens individuels)
- Volonté de participer

Le Tableau 11 ci-dessous illustre l'hétérogénéité du public immigrant étudié dans cette recherche. Ce tableau indique que les participants français (deux hommes et six femmes) viennent de six pays d'origines différentes (la République de Tchèque, la Roumanie, la Russie, le Mexique, la Chine et les États-Unis. Dans le contexte canadien, nous remarquons autant de diversité dans les origines des participants (deux hommes et quatre femmes) dont les pays d'origines sont la Corée, le Maroc, la Russie, le Pologne, la Chine.

*Tableau 11 : Un portrait des intervenants apprenants*

| | FRANÇAIS | | | | | | | | CANADIEN | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | MALIKA | NATALIA | NADIA | LATANIA | JOSE | Cho | AMANDA | ANDREA | Kwan | Fatima | Veronica | Annika | Sing | Kai | **TOTAL** | |
| Age | 43 | 48 | 29 | 31 | 29 | 26 | 28 | 34 | 35 | 31 | 30 | 40 | 22 | 29 | 33.5 | 31.2 |
| Sexe | F | F | F | F | M | M | F | F | M | F | F | F | F | M | 3/4 | 2/3 |
| #d'années ds pays d'accueil | 9 | 18 | 2.2 | 6 | 9 | 9 | 5.5 | 8.5 | 11 | 2.5 | 6 | 25 | 1.2 | 2 | 8.4 | 7.9 |
| #d'années de formation | 3a ?* + ⁂ ✋ | ⁂ ✋ | 2a ? + ⁂ ✋ | 2.5a ?* + ⁂ | 6m + ⁂ ✋ | 3m + ⁂ ✋ | 1.2a ? * + ⁂ ✋ | 1.4m ? * + ⁂ | 14a ??* ✋ | 6m ?? | 2.3a ✋ | 1a ⁂ ✋ | 14a ??* | 2 * ✋ | 1.3 | 6.5 |
| Nationalité ACTUELLE | TCHE | FR | RU | RU | FR | FR | AME | AME | COR PR-CAN | MOR PR-CAN | CAN | CAN | CHIN PR-CAN | COR PR-CAN | 3/8 | 6/6* |
| Travail (O/N) | O | N | O FAC | O | O | O | O | O | O | N | O | O | FAC | O FAC | 7/8 | 4/6 |
| #langues parlées | **5** | **3** | **3** | **3** | **3** | **3** | **2** | **2** | **3** | **3** | **3** | **6** | **2** | **2** | **3** | **3** |
| | | | | | | | | | | Total - INTERVENANTS | | | | | 8 | 6 |

- ? - pas consécutives * - universitaire ⁂ - vivant ✋ - avec les natifs ? - depuis l'année d'étude (maternelle).

Faute de différences importantes au sujet de la tranche d'âge, le nombre moyen d'années dans le pays d'accueil ou le plurilinguisme des participants, nous n'avons pas à aborder ces sujets plus en détail. Cependant, les informations concernant la quantité de formation de langue additionnelle, les déclarations de naturalisation et le taux d'emploi parmi les participants méritent un examen plus approfondi.

Parmi les huit participants du contexte français, trois ont adopté une nationalité française, contrairement au contexte canadien où ils ont tous une désignation de résident permanent (où ils ont confirmé qu'ils poursuivent activement une démarche de naturalisation canadienne)[118]. Ensuite, nous pouvons noter que tous les participants sauf deux (Natalia : une femme au foyer française qui a dit que sa vie en France est une « *vraie vie française* » pleine » ; contrairement à Fatima, également femme au foyer, qui n'a pas aimé sortir en raison de sa forte dépendance à sa famille) ont des vies professionnelles (ou universitaires) actives. Enfin, en ce qui concerne la formation de langue additionnelle nous soulignons une différence importante entre le nombre moyen d'années en formation (1,3 ans dans le contexte français et 6,5 dans le contexte canadien). De plus, 12 des 16 participants ont relaté que les interactions (amitiés) avec des natifs constituaient un facteur d'apprentissage de la langue cible.

[118] Le Tableau 11à la page précédente montre que dans le contexte canadien quatre des six des participants ont un statut de résident (PR/RP). Le statut de PR/RP (résident permanent) est une étape obligatoire pour le parcours d'immigration au Canada. Une personne souhaitant immigrer au Canada doit passer 2 ans en statut *PR* avant de devenir citoyen du Canada.

### 5.7.7 Analyse des entretiens

Contrairement aux recherches menées sur l'identité de l'immigrant, nous avons voulu étudier les dimensions d'identité ce dernier, les réussites et échecs de son intégration, son positionnement et l'apprentissage de la langue d'accueil. Pour ce faire, il nous a fallu une approche analytique triangulant la philosophie et les théories contemporaines et anciennes de l'éthos[119], l'enseignement et le positionnement. Ainsi, nous avons abordé les données d'une manière thématique du contenu et d'analyse de discours en suivant les étapes établies respectivement de Braun et Clark (2006) et de Parker (1992 ; voir aussi 1997). Dans le but de faire ressortir les éléments (psychologiques) de l'identité, nous avons adopté le positionnement de Benson (2003)[120], pour qui l'émergence du soi se trouve à travers des frontières d'émotions (voir aussi Lakoff et Johnson, 1999). Pour concrétiser les nombreuses dimensions de cette démarche transversale, nous avons ciblé l'analyse du point de vue sociologique sur le positionnement et le pouvoir du participant (voir Kayi-Aydar, 2012 : 2014 ; 2015 ; Harré, 2003 ; Davies et Harré, 1999 ; Marcia *et al.*, 1993).

Les résultats qui sont ressortis ont permis de mieux capter la diversité parmi les participants (Sproull, 1988). Nous voulions comprendre et comparer les différences et similitudes entre chaque sous-groupe, et éventuellement récupérer des données importantes pour pouvoir achever une étude quantitative. Du fait que le nombre de participants n'était pas élevé, nous avons opté pour une analyse qualitative.

---

[119] Comme notre thèse cible les phénomènes liés à la réussite du point de vue des nouveaux arrivants et non les techniques de persuasion, que nous n'avons pas fait un travail plus approfondi concernant l'éthos, le pathos et le logos (le caractère morale, l'habilité à émouvoir et l'habilité à donner des bonnes raisons pour agir, respectivement).
[120] Ciaran Benson (2003).

*Cinquième Partie : La méthodologie*

Nous avons décidé de prendre une approche pluridisciplinaire pour déterminer l'analyse qualitative. Pour limiter au mieux les propres préjugés de l'auteure et pour obtenir les réponses les plus honnêtes possible de la part des participants (Erickson et Kaplan, 2000), nous avons développé des questions afin d'obtenir des réponses détaillées, honnêtes et instantanées. Ainsi, l'analyse a été une œuvre complexe et multidimensionnelle. De plus, comme la méthodologie du questionnement est axée sur l'émergentisme (O'Grady, 2010 a et b ; 2008 ; O'Grady *et al*., 2013) (l'idée que, comme les paroles émergent d'une langue, les idées et la voix des participants émergent elles aussi) nous avons voulu donner une vie propre aux informations obtenues des intervenants. Par conséquent, nous avons développé la méthodologie d'analyse à posteriori (Benelli, 2011).

Ceci étant, nous avons principalement suivi l'approche ancrée, ou théorie de terrain (*grounded theory approach*) (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin 1990), pour achever le travail analytique de cette thèse. Ainsi, nous avons analysé le corpus des entretiens transcrits et le corpus des sondages en utilisant un codage axial et sélectif. En gardant à l'esprit les limites de cette chercheure, nous avons invité un expert en didactique et un expert en philosophie à vérifier et épurer notre interprétation du codage des données.

*Instruments de collecte de données*

De plus, nous avons employé KEYWORDS, une méthode d'analyse développée par Paul Baker (2006 ; 2010) pour notre analyse des données en anglais et en français. Nous avons comparé les données dans le contexte canadien avec AmE06 (un corpus d'un

million de mots à l'écrit en anglais américain) et les données dans le contexte français avec la recherche de Kate Beeching (2009) (corpus français de la langue parlée).

Étant donné que les sujets étudiés sont dynamiques, nous avons fait une analyse qualitative tirée d'une analyse psycho-dynamique d'Erikson (1972 ; 1959 ; voir aussi Erikson et Erikson 1980 ; Erikson *et al*. 1972) : l'identification des neuf étapes de développement de la personne. Dans le cas des immigrants, n'est-il pas possible que ces étapes de développement se répètent ?

L'analyse de positionnement et le point de vue de l'engagement selon les participants à travers les quatre états d'identité de Marcia *et al.* (1993) (voir aussi Kayi-Aydar, 2012 ; Harré, 2003 ; Harré et Davies, 1999) ont été adaptés en se focalisant sur les étapes de la forclusion et la diffusion identitaire. L'analyse de la narration (Lecky, 1945 ; Mcadams, 1996), dont le but est d'identifier l'émergence de l'univers et de la culture de l'intervenant a été exécutée au niveau thématique. Et finalement, nous avons fait une analyse du discours du point de vue de la reconstruction sociale (Harré, 1983 ; Reicher et Hopkins, 2001). Ceci étant dit, dans l'optique de mieux comprendre les complexités de la construction de l'identité et du positionnement, nous avons tenté d'appliquer l'algorithme d'analyse de l'*Identity Structure Analysis* (ISA) de Peter Weinreich et Saunderson (2003) qui partage ces éléments fondamentaux.

### 5.7.8 Considération éthique et déontologique de la recherche

La considération éthique et déontologique en application est une procédure exigeante. Trois considérations ont guidé cette étude : la prise de conscience du rôle du participant par rapport à soi, notre rôle en tant que chercheure par rapport aux participants et notre rôle en tant que chercheure par rapport aux données. Notre engagement et les stratégies relatives aux considérations éthiques et déontologiques ont été validés par le comité éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université de l'Alberta en 2013, dans le contexte canadien. Au Canada, spécifiquement, il nous a fallu 6 mois d'attente et deux révisions du dossier de demande avant d'obtenir la permission de mener une recherche sur le terrain d'Edmonton au mois de juillet 2013. Ce fut une étape obligatoire à plusieurs échelles d'autorisation : pour obtenir l'autorisation de convoquer des participant dans les classes et dans les institutions de formation ; de distribuer des sondages et d'effectuer des entretiens avec des participants. N'ayant pas le même parcours d'approbation dans le contexte français, nous avons appliqué les principes éthiques et déontologiques tels qu'indiqués par le REB, le comité à cet effet de l'Université de l'Alberta. De plus, nous avons triangulé les normes d'éthique avec la recherche sur les normes de confidentialité de Lechopier (2007).

En ce qui concerne les participants, nous avons dû obtenir leur consentement libre, bénévole et éclairé. Puis après leur avoir donné des explications compréhensibles dans la langue de leur choix (anglais, français, espagnol, russe, allemand, portugais, italien, arabe – à l'écrit ; anglais, français, espagnol à l'oral) sur la nature, sur le but de cette recherche et sur la méthode de la collecte de données, nous avons confirmé leur

participation bénévole en leur faisant signer un formulaire, en leur énonçant à l'oral leur accord ou en cochant leur compréhension.

Les participants visés dans les deux contextes ont été des adultes consentants/bénévoles avec qui nous n'avons eu aucun lien de dépendance. Nous les avons recrutés via de nombreuses méthodes (appel à participation sur les sites internet et dans les endroits publics pour les nouveaux arrivants – voir Annexe I comme nous avons indiqué plus haut). Malgré ces appels divers, cette recherche a surtout bénéficié d'un recrutement par bouche à l'oreille. La majorité des participants nous ont contactés par ce biais.

Selon nous, les risques, qu'ils soient physiques, psychologiques, sociaux, professionnels, économiques ou autres, ont été minimalisés. En fonction du contenu de nos questions de recherche (l'interrogation à propos des situations où il y a eu une réussite ou un manque de réussite,) nous avons pu prendre en considération des risques émotionnels potentiels. C'est pourquoi, dès le début du questionnement (sondage et l'entretien) nous avons assuré l'intervenant qu'il pouvait refuser de répondre aux questions et/ou retirer sa participation sans conséquence, et que son anonymat serait préservé.

Ainsi, nous avons informé tous les participants que toutes les informations recueillies avant, pendant et après la période de collecte de données ne seraient accessibles uniquement par la chercheure. Nous leur avons assuré que toutes les informations de base des participants seraient conservées en sécurité, séparément des données du sondage et de l'entretien. Nous avons vérifié la compréhension des méthodes mises en place pour la conservation des données, et nous avons répondu aux questions en

découlant. Pour finir, nous avons précisé que les informations recueillies auraient éventuellement pour but d'alimenter des articles scientifiques et une thèse dans le domaine de la didactique, et seront donc conservées pour une période de cinq à sept ans après la fin de la recherche.

L'inconvénient de ces types de questionnement (sondage et entretien) est que nous n'avons pas pu en contrôler la durée d'une manière efficace. Le temps alloué pour le sondage était de 20 minutes et de 30-40 minutes pour l'entretien. Nous n'avons pas pu limiter le temps consacré à répondre aux questions de chaque intervenant. Par exemple, après avoir analysé les résultats de la durée des sondages, nous avons noté que nous avoir pris entre 10 et 50 minutes pour le compléter. Comme le sondage était ouvert, nous n'avions ni posé de limite ni en temps ni en nombre d'enregistrement duplicate (nous avons vérifié les adresse IP à la clôture du sondage et nous avons supprimé tous les doublons). Nous avons observé des résultats similaires dans l'analyse des entretiens qui ont duré entre 30 et 97 minutes. Nous n'avons pas voulu contrôler effectivement la fatigue, l'ennui, ou le manque de concentration parmi les intervenants durant la durée des questions. Nous avons gardé un rôle de facilitateur, sans exercer de contraintes quelconques les entretiens.

## SIXIÈME PARTIE : Les résultats et discussion

*« Les français ne se sentent plus « chez eux » ».*
*Alain Juppé : Débat télévisé sur France 2, le 6 octobre 2016.*

La stratégie méthodologique de la recherche étant une étude pluridisciplinaire et phénoménologique, il convient de débuter ce chapitre avec une synthèse globale des données. La collecte de données a été réalisée en deux étapes : sondages et entretiens (voir les Annexes F à H pour une copie du sondage et un guide de parcours pour l'entretien comme nous l'avons indiqué dans la partie précédente).

Le portrait du sondage sert d'ancrage au développement du questionnement pour les entretiens. Les objectifs de départ étaient d'encadrer les différences et similitudes des deux contextes en ce qui concerne les besoins linguistiques, sociaux et culturels, ainsi que de définir l'accès aux ressources disponibles, et de comprendre l'identité du point de vue des professeurs et des apprenants de la langue-cible.

Dans la procédure de recrutement des participants à la recherche, aucune exclusion n'a été faite par rapport au nombre de sondages complétés. Le logiciel et le site internet sont restés ouverts pendant la période de collecte des données. Aucune limite de temps n'a donc été mise en place.

Les résultats quantitatifs sont non concluants et sont relatifs au nombre limité de participants, comme illustré dans au le Tableau 12 ci - dessous, d'après les taux de réponse complétées, et le taux d'hétérogénéité dans les deux contextes (voir le Tableau

11 dans la partie précédente). Compte tenu du faible nombre de participants, nous avons choisi de faire une analyse qualitative des résultats du sondage.

## 6.1 Les enseignants : réponses et commentaires

### 6.1.1 Démographie

*Tableau 12 : Démographie des Enseignants (Sondage)*[121]

| | Hommes | Femmes | Age moyen | Institution privée | Institution Subventionnée | Université (grandes Écoles) | Académique (*collège*) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| France | **2** | **4** | **34,5** | **4** | **4** | **4** | **0** |
| Canada | **4** | **11** | **51,2** | **4** | **5** | **5** | **4** |

La démographie des enseignants telle qu'indiquée dans le tableau ci-dessus souligne deux choses en particulier : une différence importante du nombre de participants dans chaque contexte, et un écart important dans l'âge moyen des participants. Dans le contexte français, il n'y a eu que six participants au total. Dans le contexte canadien, en revanche, 15 participants ont complété le sondage en ligne.

[121] Il faut noter que le Tableau 12 illustre le nombre de participants qui ont complété le sondage en ligne. Le taux de participation de ce sondage n'est pas important pour des raisons expliquées dans la section des Limites consultable dans la section 6.3 plus bas dans cette section. Les sondages complétés à moins de 50 % ne sont pas pris en compte.

Même si une explication concluante sur ce manque d'équilibre n'apporte rien à cette thèse, il y a de nombreuses raisons justifiant le fait que les Français et les Canadiens sont culturellement et professionnellement différents, comme dans la prise de risque, l'obligation et l'attente (Carroll, 1988) ; ainsi les vagues successives de changement en matière de politique d'éducation en France (Pradeep, 2014) rendent les participants potentiels non seulement indisponibles car occupés (au niveau des responsabilités administratives), mais également méfiants et facilement versés dans le conflit (Marcus, 2006).

*Le taux de réponses*

*Tableau 13 : Sondage - Contexte français et canadien : Taux de Réponses Complétées*

| | Contexte FRANÇAIS | Contexte CANADIEN | |
|---|---|---|---|
| Background/Contexte | **100%** | **100%** | |
| Essentiels Linguistique | **60%** | **67%** | |
| Essentiels Culturels | **50%** | **67%** | * |
| Ressources Essentielles | **50%** | **67%** | * |
| Expressions d'Identité | **40%** | **67%** | * |
| Éthique | **50%** | **60%** | |
| Evaluation de Fréquence - Linguistique | **50%** | **60%** | |
| Evaluation de Fréquence - Culturel | **50%** | **53%** | |
| Evaluation de Fréquence - Ressource | **40%** | **46%** | |
| Evaluation de Fréquence - Identité | **40%** | **60%** | * |
| Evaluation de Fréquence - Ethique | **50%** | **67%** | * |
| Réflexion - Linguistique | **50%** | **60%** | |
| Réflexion - Culturel | **40%** | **53%** | * |
| Réflexion - Ressource | **10%** | **40%** | * |
| Réflexion - Identité | **30%** | **40%** | * |
| Réflexion - Ethique | **20%** | **40%** | * |
| Commentaires supplémentaires | **20%** | **27%** | |

En nous focalisant sur les réponses des professionnels spécialisés dans le domaine de l'enseignement de langue additionnelle à destination des nouveaux arrivants, nous avons considéré qu'une différence de 10% entre le taux de réponses complétées pour chaque catégorie était un écart important. Sans vouloir ni critiquer, ni reprocher, ni questionner l'éthique professionnelle des intervenants, nous avons supposé que les participants (apprenants et professeurs) s'investissaient dans l'enseignement ou l'apprentissage des langues additionnelles ; et que les professeurs ont une expertise dans le domaine (expérimenté et/ou formé) et suivent un programme de cours conçu pour les apprenants des langues additionnelles/nouveaux arrivants[122]. Ces suppositions de base étaient confirmées par les réponses dans la section d' « *information de base* » au début du questionnaire, une explication détaillée n'était donc pas pertinente. Ainsi, ces suppositions nous ont permis de nous focaliser sur les différences dans les deux contextes (français et canadien anglophone), notamment dans le contenu abordé dans les cours de langue, les ressources accessibles et l'importance donnée au construit de l'identité par les enseignants pendant la classe.

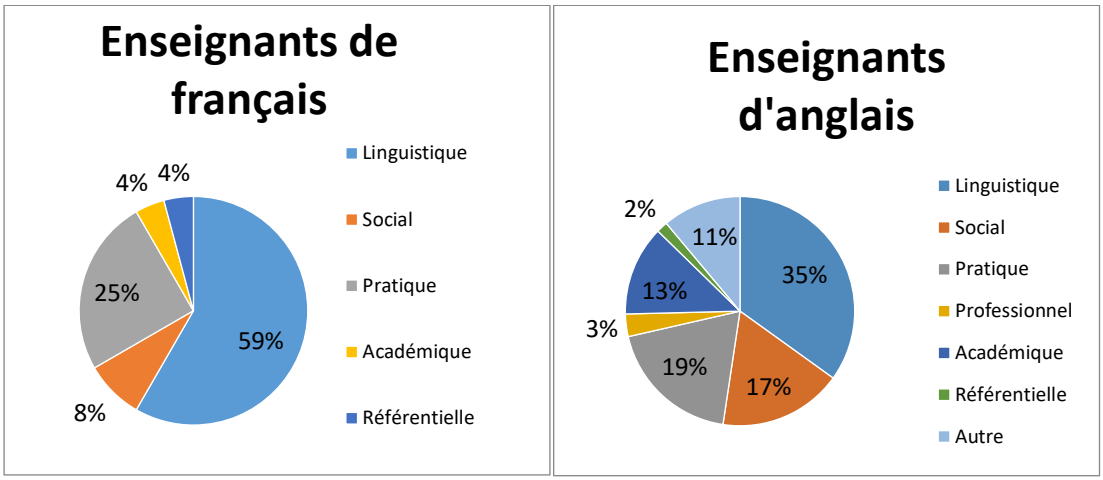
Plus précisément, comme l'illustre le Tableau 13 (page précédente), les résultats suggèrent que les professeurs attribuent moins d'importance et de temps à l'identité de l'apprenant dans la salle de classe franco-français que dans le contexte anglo-canadien, dont l'écart noté est le plus important dans les trois niveaux du questionnement. Une différence de 10 % ou plus se trouve également dans les réponses des participants

[122] Cette supposition résulte d'une combinaison des expériences professionnelles de l'auteure, des discours académiques au sujet des programmes de cours à destination des nouveaux arrivants et d'une méta-analyse des matériels pédagogiques effectuée en amont de cette thèse et dont nous avons décrit les résultats dans la première partie.

enseignants par rapport à la linguistique, la culture, les ressources essentielles et l'éthique (au sens général) comme précisé par le Schéma 12 dans la section suivante.

### 6.1.2 Les essentiels linguistiques récurrents

*Schéma 12: Ce que les apprenants devront savoir-faire/dire dans la langue cible: Une comparaison*




Grâce aux réponses des enseignants dans les deux contextes pédagogiques, nous avons calculé l'occurrence des thèmes répétitifs à souligner selon le contexte d'enseignement. Les enseignants des deux contextes considèrent qu'une maîtrise linguistique de la langue-cible est essentielle, comme la prononciation, la grammaire, la conjugaison, le lexique et la production orale. Pourtant, nous avons noté une différence d'occurrence thématique marquée entre les enseignants de français et d'anglais, qui peut être indicative de la complexité relative des deux langues. Le genre et la conjugaison sont des maîtrises essentielles pour s'exprimer dans la langue française, par exemple, mais ne sont pas des outils pertinents pour maîtriser la langue anglaise.

Du point de vue des capacités linguistiques pragmatiques (vouvoyer, se présenter, registre, et caetera), nous avons noté des commentaires plus exhaustifs de la part des participants canadiens. C'est également le cas en ce qui concernant les capacités linguistiques fonctionnelles comme, par exemple, prendre rendez-vous, demander des indications, demander, accepter ou refuser quelque chose (voir Tableau 1.9 et 2.6 dans l'Annexe I pour de plus amples détails). Nous attribuons les raisons de cet écart de détails à la différence d'expérience entre les participants, la différence de niveau des publics d'apprenants et aux différences entre les qualificatifs des encadrants. Dans le contexte canadien, selon nos données, nous notons une expérience d'enseignement plus importante, plus d'expertise dans les cours de perfectionnement (niveau C1-C2 CERCL) ainsi qu'une diversification plus remarquable entre les objectifs des encadrants, notamment les programmes de cours ayant pour but l'intégration et la naturalisation au Canada (programme de *LINC*).

*La linguistique*

Malgré ces sept catégories linguistiques essentielles au « savoir-faire et savoir-dire » soulignés, les professeurs admettent de ne pas les prioriser dans leur programme de cours. Dans le contexte français, les enseignants déclarent ne pas être en mesure de passer suffisamment de temps sur chacune des catégories linguistiques indiquées. Il semblerait que la priorité soit mise sur le bouclage d'un programme de cours chargé, sur les attentes institutionnelles ou les habitudes traditionnelles pédagogiques fixées, ce qui freine leur capacité à répondre aux multiples besoins de savoir-faire. Ils s'expliquent comme suit :

En niant leur responsabilité :

« *Mes cours sont principalement axés [correction de l'auteure] sur l'oral, la prononciation, donc je me concentre sur des aspects plus sonores* »
« Mon cours n'est pas [b]a[sé] sur cette compétence mais les collègues s'en occupent »

En justifiant les contraintes institutionnelles :

« *Les enseignants restent enfermés dans une méthode [de] grammaire-traduction [donc] ne permettant pas aux apprenants de déchiffrer les aspects linguistiques et de se les approprier. Ces aspects sont abordés mais la façon n'est pas très ludique* .

En soulignant des raisons traditionnelles :

« *Ces compétences sont les plus favorisées en classe. L'écrit est surtout privilégié par les professeurs ne souhaitant pas se mettre dans une situation « d'improvisation » et de question « hors champ » ou par ceux qui utilisent le même matériel depuis des années* ».

En revanche, les justifications dans le contexte canadien sont différentes. Les professeurs ne semblent pas partager le même degré d'ambiguïté par rapport à leur raisonnement. Les professeurs d'anglais indiquent qu'ils essaient d'aborder les essentiels, mais de nombreuses contraintes empêchent l'aboutissement de ces thèmes au niveau linguistique, notamment les différences de niveau par groupe, l'écart entre leur méthodologie préférée et celle des apprenants ('*teachable moments*') sans oublier l'écart « temps » en matière de moments propices aux apprentissages. Ils expliquent la suite :

Pour des raisons de niveau de groupe :
« *My students are at too high a level for some of these topics, and have often already lived in Canada for several months* ».
« *They should all be talked about, but some are more relevant for different levels* ».

Pour des raisons de méthodologie pédagogique :
« *Idioms are taught in some classes, so this is not addressed on daily basis. I try to cover the meaning and register every time they come up* ».

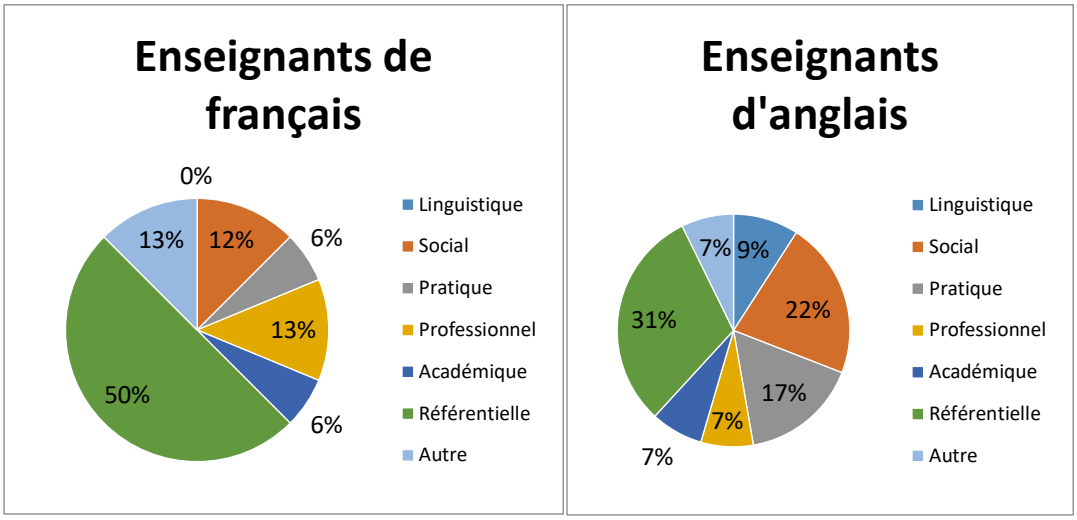
*« These would be addressed overtly from time to time as discussions or needs evolved in class* ».

Pour des raisons de contraintes de temps :
« *Time constraints and considering program goals. There is a difficulty of addressing some of these larger issues. Time: low levels of ability on the part of students to discuss abstract concepts in the L2* ».

Quelle qu'en soit la justification, les professeurs de langues additionnelles dans les deux contextes pédagogiques du Canada et de la France constatent et expriment qu'il existe des contraintes importantes qui les empêchent de répondre aux besoins, reconnus comme essentiels des apprenants (notamment, les besoins liés à l'expression de l'identité, au positionnement, et à l'appartenance). Ainsi, ces mêmes contraintes peuvent aussi influencer l'importance perçue par rapport aux dimensions culturelles.

### 6.1.3 La culture

*Schéma 13 : Connaissance de la culture/environnement cible : Une comparaison*




Bien que les contextes linguistiques soient différents, les attentes sur les connaissances culturelles essentielles du point de vue des enseignants sont différentes. Dans le cas de l'enseignement du français, on n'a souligné aucune importance de l'apprentissage des expressions culturelles et idiomatiques, qui ne correspond pas au point de vue des enseignants d'anglais, dont un participant a précisé ; « *This helps in shaping their world view about the social norms of the community…it also shapes their behavio[u]r at certain specific situations they might find themselves in* » (participant 438).

*Tableau 14 : Connaissance culturelles - Les Référents Essentiels*

| | *Français* | *Anglais* |
|---|---|---|
| *Références culturelles* | • Musique<br>• Coutumes<br>• Fêtes<br>• Rythme de vie (magasins, vacances scolaires, entreprises, écoles)<br>• Hiérarchie sociale<br>• Les lois<br>• L'histoire française<br>• Connaissance de la civilisation française<br>• La vie artistique<br>• Les valeurs républicaines<br>• Les habitudes alimentaires | • Normes culturelles, scolaires, formation<br>• Environnement local et provincial<br>• Météo<br>• Attitudes envers les étrangers/les minorités/les homosexuels, les religions<br>• Système politique/histoire<br>• Recyclage |

Comme l'illustre le Schéma 13 (page précédente), en ce qui concerne les connaissances sociales propres aux contextes culturels, nous notons une plus grande importance attribuée dans la situation anglophone. Il est exprimé que les coutumes de politesse, les structures d'accueil et les habitudes interactionnelles ont une importance équivalente pour les enseignants des deux langues. Par contre, des différences mentionnées par les participants du contexte canadien sont à noter au sujet des normes de proximité, à savoir, la création de liens sociaux et amicaux, la maîtrise des tours de parole et le « *comment s'intégrer* ». Nous voyons un net contraste en fonction des connaissances pratiques propres à la culture cible (les repères nécessaires pour se nourrir, se soigner, se former ou trouver un emploi) et là encore dans le contexte canadien. Il est cependant intéressant de noter une différence importante entre les références culturelles essentielles du point de vue des enseignants de français par rapport à celui des enseignants d'anglais, telle que détaillée dans le Tableau 14 ci-dessus.

Malgré le fait d'avoir une vision compréhensive des référents culturels essentiels pour vivre en France, selon les résultats, nous estimons que ces thèmes ne sont pas priorisés dans certaines classes de langue en France. L'un des participants français explique comme suit : « *les enseignants restent enfermés dans une méthode [de] grammaire-traduction [et donc cela] ne permettant pas à l'apprenant de déchiffrer les aspects linguistiques et se les approprier,* » (participant 145). Ensuite, on nous a rapporté que l'appropriation de la culture française se fait en direct, c'est à la charge des apprenants d'apprendre à faire face, car ils sont « des *étudiants qui ont une bonne connaissance du système français car ils vivent en France* » (participant 31) et « *il y a également de nombreux échanges entre communautés linguistiques ou dans les classes en général* » (participant 147).

Les priorités qu'on nous a expliquées dans le contexte français ne semblent pas les mêmes dans le contexte canadien. Les justifications de ne pas ou peu aborder ou peu un thème souligné par rapport à la culture canadienne dans la classe paraissent liées aux contraintes de temps et aux objectifs de contenu enseigné. Les participants déclarent que l'apprentissage de la culture est une responsabilité de la part des institutions pour mieux préparer les apprenants à une vie canadienne, mais « *these are also large goals that will take newcomers a long time to acquire. We can only work on certain pieces of them during each term, due to the many demands of our program, particularly assessment and feedback…* » (participant 468). Ainsi, il existe des thèmes plus pertinents que d'autres et cette pertinence dépend de la situation actuelle de l'apprenant : « *They should all be talked about, but some are more relevant for different individuals*

*depending on how long they have been in Canada, their level of English, their age …* » (participant 454).

### 6.1.4 Les ressources

En élaborant le sondage évoqué dans cette partie de la thèse, nous avons voulu questionner l'accès aux ressources du point de vue comparatif entre les enseignants et les nouveaux arrivants dans les contextes de la France et du Canada. Après avoir analysé les données à ce sujet, nous doutons de la pertinence de ce type de questionnement, car nous voyons peu de liens importants entre les questions principales sur l'ethos, l'identité, l'intégration et la langue d'un nouvel arrivant comme décrit dans l'analyse suivante.

Cela dit, le Tableau 15 ci-dessous illustre des différences importantes que nous jugeons intéressantes : pour les professeurs d'anglais au Canada, l'accent est porté sur l'importance des manuels à destination des nouveaux arrivants, l'utilisation des médias et d'internet comme ressources majeures d'apprentissages, la croyance selon laquelle l'interaction est nécessaire pour maîtriser la langue et la pertinence d'avoir accès aux enseignants et aux institutions de formation spécialisées dans la formation en langues, à destination des nouveaux arrivants.

L'importance des manuels spécialisés à destination des nouveaux arrivants selon le point de vue des enseignants et des apprenants de l'anglais comme langue additionnelle montre, selon notre avis professionnel, la différence organisationnelle entre un système

de formation établi (LINC) dans le contexte canadien et un système de formation du français comme langue additionnelle (DELF). L'accès aux médias semble avoir plus d'importance du point de vue des apprenants dans les deux contextes. Je pense que les divergences entre les enseignants et apprenants de la nouvelle langue peuvent être basées sur trois points principaux ; l'apprentissage passif (écouter et regarder) vs l'apprentissage actif (expérimentation orale et écrite), les contraintes de temps et le désir des apprenants d'apprendre la langue et la culture de l'environnement d'accueil.

Contrairement aux avis des enseignants du français, dans le contexte canadien anglophone, l'interaction et l'accès aux centres de formation (pourvus d'enseignants expérimentés) ont été prises en compte comme étant des ressources essentielles. En considérant que '*communicative*' et '*task based learning'*, (respectivement l'approche communicative et actionnelle) sont des méthodologies pédagogiques d'application récente en France, nous pensons que ces différences illustrant la notion '*d'accès*' sont importantes, mais ne sont pas étonnantes. Cela constaté, les apprenants des deux contextes voient l'intérêt d'avoir accès aux natifs dans l'environnement d'accueil, où les apprenants du français semblant en avoir une conscience plus aigüe.

*Tableau 15 : Les ressources essentielles*

| ***Enseignants*** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Livres Manuels** | **Média Télé Radio** | **Informatique Internet** | **Interaction** | Finance | **Enseignants Institutions de formation** | Support | Autre |
| *Français* | **1** | **2** | **3** | **2** | 1 | **0** | 0 | 0 |
| *Anglais* | **7** | **1** | **9** | **10** | 4 | **10** | 2 | 4 |
| ***Apprenants*** | | | | | | | | |
| *Français* | **1** | **3** | **0** | **2** | 0 | **0** | 0 | 0 |
| *Anglais* | **9** | **7** | **11** | **3** | 0 | **0** | 1 | 3 |

Ce qui est inattendu, d'après les apprenants dans les deux contextes et les professeurs de langue française, nous notons que les centres de formation et les enseignants expérimentés ne semble pas faire partie de leur réseau de ressources essentielles. Bien qu'il soit vrai que les institutions canadiennes aient établi un contrôle obligatoire sur la formation et l'expérience de leurs enseignants de langue étrangère, nous ne pouvons pas justifier clairement pourquoi les professeurs et les centres de formations ne sont pas reconnus comme ressources essentielles. Cela dit, tel qu'abordé dans la section « limites » à la fin de cette partie, nous nous interrogeons sur l'efficacité de cette question.

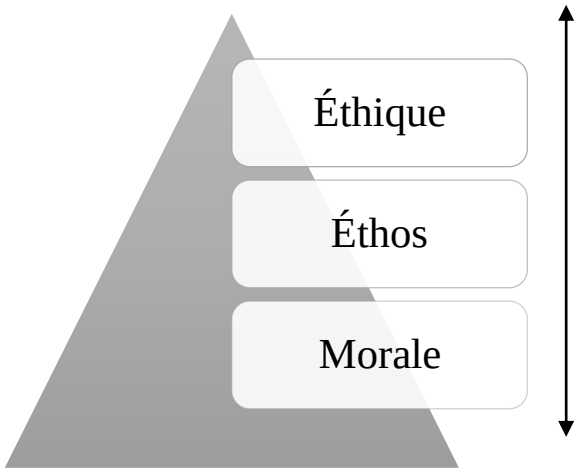
### 6.1.5 L'éthique

En général, la compréhension de la question liée à *l'éthique et l'enseignement* dans les classes de langue additionnelle était irrégulier et hétérogène. Seuls 50% des enseignants de français et 60 % des enseignants d'anglais ont répondu à la première phase de cette question. De plus, la section où on demande aux participants de lister des thèmes/sujets qui correspondent à leur vision « *d'éthique* » a généré une abondance de réponses diverses : morales, religieuses, professionnelles, pédagogiques, subjectives, comportementales, évaluatives (annexe J : Tableau 3.2 du sondage pour une liste complète). Nous estimons qu'une analyse détaillée de cette diversité, même si elle reste importante, pourrait être un sujet à part entière pour une autre thèse sous un titre différent.

Dans le cas du présent projet de thèse, nous avons choisi de conclure qu'une telle variété de réponses est indicative d'une question mal conçue, dont les résultats ne sont pas quantifiables. Dans le but de qualifier les résultats, nous avons choisi de nous concentrer dans un premier temps sur les fréquences soulignées par les participants à ce sujet et sur leur incapacité à aborder un thème dans la salle de classe, puis dans un deuxième temps sur les différences de points de vue parmi les enseignants de français en France et d'anglais au Canada.

*Éthique : une brève définition*

*Schéma 14 : La hiérarchie d'éthique*




Comme le montre la Schéma 14 ci-dessus, nous interprétons l'éthique comme une construction cyclique et hiérarchique (éthique – éthos – morale). Larousse (2017) et Merriam-Webster (2017) définissent l'éthique comme un ensemble de principes moraux qui dirigent les choix et les actions de l'individu. Merriam-Webster (*idem*) indique que l'éthique est liée à une mentalité universelle et non pas à la subjectivité individuelle. Cependant, l'éthos, un concept qui a son origine dans la rhétorique d'Aristote, est défini comme les convictions directrices ou caractères communs d'une personne, d'un groupe ou d'une société. Ainsi, Bourdieu (1978) a expliqué son choix de distinguer l'éthique de l'éthos, pour désigner une manière de résoudre des problèmes « *en pratique*[123] ». La moralité, par contre, concerne les règles de conduite pratiquées par l'individu. Sur ces sujets, *Les Langues Modernes* (2016) éditée par Medioni et Narcy-Combes offrent une réflexion pertinente quant à la didactique des langues. Erick Prairat (*idem*), en parlant du contexte d'enseignement laïc explique que l'éthique est

[123] Consulté le 23 janvier, 2017. En ligne : http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/133-36.html.

une transmission d'une vérité (son expertise, ses connaissances concernant le contenu, par exemple) sans projeter ses valeurs, son pouvoir ou son autorité sur les apprenants. Emmanuel Antier (*idem*), en admettant que les études sur l'éthique et l'établissement des normes sont des réflexions actuelles et importantes dans l'enseignement, souligne que l'éthique, dans le contexte français est une manifestation des réflexions introspectives et non pas un résultat des normes sociales. Ceci étant posé, il cite la réflexion suivante de Maurer (2011) :

> *On ne voit pas pourquoi l'enseignement des langues aurait pour charge de transmettre un savoir-être. Il n'y a là-dedans aucune justification possible. Le mot « être » d'ailleurs, est tellement intime, tellement à la fois personnel et culturel, qu'il se situe bien au-delà d'un simple apprentissage langagier* (Maurer 2011, p. 148).

En revanche, Medioni et Narcy-Combes disent que pour eux, « *l'éthique et [la] morale réapparai[ssen]t sous d'autres formes [;]* » parfois prescriptives (la moralité) et parfois conceptuellement naïves (l'éthique introspective) (*idem*, p. inc). Selon notre compréhension, l'éthique est à la fois un construit « macro » où on nous suggère de « devoir faire, » où on nous permet des tolérances pour « *la norme* », et un construit « *micro* », où nos actions réalisées sont en fonction des choix individuels (un mélange des deux construits susmentionnés).

Jochen Plikat (*idem*), souligne que la politique de l'éthique[124] dans l'enseignement est un sujet délicat. Selon lui, « *une éthique solide* » est requise dans les pratiques

[124] Nous rappelons brièvement au lecteur que cette posture « éthique professionnelle » dont Plikat parle semble déjà actuelle dans le contexte canadien. Comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, cette politique est clairement détaillée par TESOL Canada. C'est une politique qui existe depuis 2006 au niveau national (et depuis 2004 dans la province d'Alberta).

« *humaines* » en lien avec l'apprentissage des langues additionnelles à destination des nouveaux arrivants à la promotion de la diversité. Cependant, selon nous, si les discours reflètent des changements politiques dans l'enseignement l'éthique, en revanche l'éthique (dans le monde d'aujourd'hui) n'existe pas tant que l'influence de l'individu lambda ne peut pas s'opérer de manière pratique et humaine, relevant d'une réciprocité observée.

*Éthique : Un thème abordé*

En général, les participants qui ont défini des thèmes liés, à leurs yeux, au construit de l'éthique, ont également mentionné qu'ils abordent ces thèmes de façon quotidienne ou hebdomadaire. Lorsqu'on a donné de rares explications pour ne pas aborder un thème « éthique » en classe, cela a confirmé notre conclusion analytique d'une question mal conçue. Ceci est illustré non seulement par la diversité d'explications, mais aussi par les justifications elles-mêmes manquant de cohérence avec les thèmes soulignés. L'extrait suivant illustre notre propos :

> Catégorie ou thème souligné lié à l'éthique :
>
> *« No discrimination of certain nations, cultures, gender ; be a friend not a superior ; support rather than demand ».*
>
> Justification de ne pas aborder un thème souligné dans la classe de nouvelle langue :
>
> *« What I am trying to say here is that ESL teachers should embrace other cultures and customs rather than impose theirs, of course, we should teach about the differences in culture and customs, but not take sides ».*

Ceci étant une réponse d'un participant canadien, nous y détectons des résidus idéologiques, professionnels et politiques des normes d'éthiques[125] dans l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle définie par TESL Canada (un organisme administratif qui certifie les qualifications des enseignants d'anglais comme langue seconde et étrangère au Canada). Cela dit, depuis les données, le participant a expliqué l'énoncé de « *no discriminations of certain nations, cultures, gender* ». Sa justification nous amène à conclure que, pour ce participant ; la distinction entre morale, valeur et éthique n'est pas claire. Selon notre propre compréhension de l'éthique, il nous semble que son explication se penche plus sur les valeurs du participant plutôt que sur son éthique.

Dans le contexte français, nous proposons les arguments qui suivent à l'appui :

Catégorie ou thème souligné lié à l'éthique :

*Empathie, connaissance culturelle, ouverture culturelle*

Justification de ne pas aborder un thème souligné dans la classe de nouvelle langue :

*« J'utilise des documents authentiques, ce qui permet de travailler sur ces notions de manière indirecte [correction de l'auteure], mais l'intitulé de mes cours n'ouvre pas une réflexion directe sur ces notions ».*

En acceptant les thèmes mentionnés et les contraintes réelles des objectifs institutionnels/programmes de cours de ce participant, nous voyons une mauvaise compréhension par rapport au but du questionnement du sondage. En sachant que ce participant est spécialiste de phonétique française, et enseigne la conversation, la

[125] Consulté le 9 avril 2015. En ligne : https://www.tesl.ca/about-us/by-laws-policies-disclaimers/ethics.

phonétique et le lexique, notre analyse de ses réponses ne produit pas une clarification du construit d'éthique de son point de vue. Ainsi, nous ne pouvons que conclure que le questionnement sur ce sujet était mal conçu.

*L'éthique : la diversité de définition*

La France et le Canada sont des pays différents. Il n'est donc pas surprenant que la définition de l'éthique y soit différente (voir Tableau 16 à la page suivante). À première vue, les résultats qualitatifs illustrent une distinction professionnelle, d'investissement (confiance, amitié) et comportementale envers les apprenants, du point de vue des enseignants canadiens. Et dans le contexte français, la pensée collective, la neutralité, ainsi que le respect et considération politique sont parmi les principes fondateurs de l'éthique dans la classe de langue à destination des nouveaux arrivants en France. Aux fins de la présente thèse, comme précédemment indiqué, une analyse exhaustive sur ce point n'est pas applicable aux questions posées. Par contre, nous offrons une explication possible pour ces différences.

*Tableau 16 : Définition de l'éthique selon les participants enseignants*

| | Contexte français | Contexte canadien |
|---|---|---|
| **Valeur/ Morale personnelle /sociale** | Empathie<br>Ouverture culturelle | Stressing equality of genders in Canada<br>No personal bias<br>Expecting mutual respect between class member including myself<br>The morals and values of instructors<br>No discrimination of certain nations, cultures gender<br>Respect the vulnerabilities of the newcomer<br>Not taking advantage of any vulnerabilities<br>Appropriate behaviour/norms<br>Not imposing my framework on anyone |
| **Professionnel** | | Fair assessment of student's skills<br>Fair treatment of students<br>Teaching appropriate times for competition/cooperation<br>Fair treatment of other instructors, their work and materials<br>Integrity |
| **Fédéral /politique** | Respecter la politique de l'établissement<br>Considération géopolitique | |
| **Comportement** | | Conduct towards students<br>Conduct towards the teachers<br>Student respect for each other |
| **Confiance** | | Privacy<br>Trust<br>Promoting trustworthiness in all but not expecting trust without people earning it with each other |
| **Amitié/équilibre** | | Be a friend not a superior<br>Support rather than demand |
| **Linguistique** | | Teaching about the origin of the word they hear<br>Breaking down the word to evoke meaning to the listener<br>The different circumstances they can use/apply the word |
| **Pouvoir** | | The government in power's attitudes towards education, funding of education<br>The power structure in education, wherein teachers hold the power and students |
| **L'individu/identité** | Respect de la personne<br>Prise en compte de l'individu sans jugement de valeur<br>Interculturel | Respect for self<br>Respect for others<br>Attending to the perspective talents and needs of the students<br>Treating each person respectfully and as an individual<br>Treating students as competent adults not children |
| **Sécurité** | | Feeling safe |
| **Attentes** | Ouverture culturelle | |
| **Connaissance** | Connaissance culturelle<br>Interculturel | The educational system in the country |
| **Religion** | Respect des religions | |
| **Conformité** | | Expecting responsible behavior from everyone |
| **Avis/mentalité/ pensée** | Mentalités selon les cultures<br>Ouverture culturelle<br>Mélanger les cultures et les langues | |
| **Neutralité** | Neutralité en matière politique et religieuse<br>Tolérance | |
| **Savoir faire** | Cohésion dans le groupe | |

Dans le contexte canadien, un organisme centralisé et reconnu gère la certification des enseignants d'anglais comme langue étrangère. C'est une certification obligatoire pour

pouvoir travailler dans les institutions spécialisées (subventionnées ou non) dans l'enseignement de l'anglais. Pour obtenir le moindre niveau de certification (voir Annexe L pour une liste complète des qualifiants) il faut être formé (bac + 4 dont 100 heures de formation dans les domaines de la méthodologie de l'enseignement et des théories s'y afférant), évalué et expérimenté[126]. Ce même organisme exige une éthique professionnelle et politique (décrite et détaillée) pour chaque membre de l'association.

Ce type de parcours n'existe pas encore en France, où la majorité des associations d'aide aux immigrants sont peu subventionnées et dépendent du bénévolat non-spécialisé dans l'enseignement du français comme langue additionnelle, et où les besoins immédiats, le logement, l'alimentation, les subventions, la scolarisation des enfants … sont traités en priorité[127]. Cela dit, les valeurs de la République Française font partie des pensées fondatrices, et donc font partie de leur définition de l'éthique.

Tout simplement, les Français et les Canadiens ont des visions distinctes qui reflètent les valeurs de leur pays, leur formation, leur langue et leurs choix moraux. Nous soulignons que la partie discussion aborde les similitudes entre la conceptualisation française et anglaise de l'éthique d'une manière générale. Cependant, en considérant le discours actuel dans la recherche (cf. Médioni et Narcy-Combes, 2016), nous pouvons admettre que des études plus approfondies pour mieux comprendre ces différences conceptuelles soient nécessaires.

[126] 20 heures minimum en classe.
[127] Entretien non transcrit septembre 2016 avec M. Thierry P., qui travaillait autrefois avec le Bureau d'Accueil et d'Accompagnement des migrants dans le 19ième arrondissement.

### 6.1.6 L'identité

Les réponses peu nombreuses au sujet du thème de l'identité limitent une analyse comparative entre les professeurs de langue additionnelle dans les contextes de la France et le Canada comme présenté précédemment. Ceci étant, les données entre les professeurs et les apprenants illustrent une comparaison marquante.

*Le contexte français*

Débutant avec les réponses dans le contexte français, nous voyons que l'on considère la grammaire, le lexique et l'expression orale comme faisant partie de l'expression d'identité chez l'apprenant. En revanche, des différences émergent entre l'aspect diversité des apprenants du point de vue des professeurs et le souci de conformité du point de vue des apprenants. Par exemple, les professeurs suggèrent que pouvoir utiliser l'alternance codique en classe, parler en gardant un léger accent (la prononciation/accent) et s'approprier la langue sont, essentiels pour faire apparaître son identité. En revanche, les apprenants soulignent l'importance de la conformité aux attentes des nationaux en connaissant l'accent, les différences entre la langue écrite, la langue orale et la langue littéraire.

Nous interprétons la faible fréquence du thème de l'identité dans le cours de langue comme un paradoxe : à propos de l'enseignement/l'apprentissage, les participants professeurs et les participants apprenants semblent avoir des avis opposés parallèlement aux opinions avancées ci-dessus. Les professeurs soulignent à nouveau que l'identité s'acquiert à travers la diversité, contrairement aux apprenants qui estiment que

l'identité émerge par la conformité. Cela dit, les professeurs indiquent de façon pratiquement unanime qu'ils ne se concentrent pas sur l'identité comme sujet en classe, en précisant qu'ils n'ont pas le temps de répondre aux multiples besoins ni de faire une « approche psychologique de chaque production », le contenu du cours ne le permettant pas. De fait, les professeurs restent « hermétiques[128] » à l'usage des langues maternelles. Les apprenants, eux, expliquent qu'en général, l'identité n'est pas abordée dans la salle de classe (sauf dans les classes de haut niveau), qu'un « vocabulaire juste » et « adapté » est essentiel pour se faire comprendre et s'exprimer précisément. De plus, on a dit que la langue est un outil pour mieux appréhender son positionnement dans le nouvel environnement (et non un outil pour l'expression de l'identité de l'individu).

*Le contexte canadien*

Il est clair qu'il existe des similitudes entre les constructions d'identité dans la classe de langue parmi les professeurs et les apprenants au Canada, comme l'illustre le Tableau 17 ci-dessous.

[128] L'auteure a choisi le mot 'enfermés' au lieu de 'fermés' parce que le participant, *Caroline,* un professeur de FLE, a utilisé ce mot pour décrire l'encadrement pédagogique auquel elle est confrontée dans sa vie professionnelle.

*Tableau 17 : Les commentaires à propos de l'identité – Contexte Canadien*

| ***Répondant*** | **Oral** | **Écrit** | **Social** | **Autre** |
|---|---|---|---|---|
| *Professeurs d'anglais* | Speaking[129]<br>Singing<br>Role Plays<br>Story telling<br>Dialogues<br>Comprehensible accent | Writing<br>Poetry<br><br>Personal journals | Exchange opinions and ideas with others in and out of the classroom<br><br>Joking<br>Laughter | Vocabulary<br>Individual artistic expression<br><br>Listening skills<br><br>Pragmatic skills[130] |
| *Apprenants d'anglais* | Speaking[131]<br>Singing | Writing<br>Poetry<br><br>Letters<br>Resume<br>Cover letters | Chatting<br>Arguing<br>Discussions<br><br>Joking<br>Laughter | Vocabulary<br>Grammar<br><br>Study/studies |

Il n'est pas non plus surprenant que les professeurs expliquent plus précisément les complexités de l'expression d'identité en termes d'objectifs à réaliser potentiellement en classe. Ce que nous trouvons intéressant, et qui n'existe pas dans les résultats du contexte français, ce sont ces enjeux sociaux par rapport à l'expression du *soi* : « *laughter, joking, singing, artistic expression, speaking about themselves*… ». Ce côté social de l'expression semble avoir une position aussi importante pour les 'savants' que pour les 'apprenants' dans le contexte canadien alors que le contexte français démontre l'inverse.

[129] Clarification selon un participant professeur : Speaking (about themselves, family, in a reflective way, of the country, about their job, about their friends, about their culture, about the news, about funny situations, about real life).
[130] Clarification selon un participant professeur : Ability to understand how to appropriately request, interject, interrupt and offer their own thoughts.
[131] Clarification selon un participant apprenant : Discussions, loisirs, sports.

Malgré les légères différences de perspective par rapport au thème d'identité, tous les participants dans le contexte canadien disent que l'identité, sous une forme ou une autre est abordée pendant le cours. Les sujets ont justifié le fait de n'avoir que peu traité l'identité en raison de l'existence d'autres priorités. Ces justifications ne nous semblent pas liées au manque de cohérence entre les besoins de l'individu et les objectifs du cours. Par exemple, certains professeurs ont expliqué que, pour pouvoir bien aborder l'aspect d'identité des apprenants dans la classe, ils doivent d'abord maitriser le vocabulaire, la métaphore et les subtilités de la langue anglaise (la différence entre « *account* » et « *account for*[132] » par exemple).

Un autre participant offre l'explication suivante par rapport au fait, pour l'apprenant, de s'approprier sa nouvelle position dans l'environnement d'accueil : « *Students need the vocabulary and grammar to express their past selves in order to accept their new selves* ». Même si nous pouvons proposer des liens, les réponses telles qu'elles étaient présentées, ne nous permettent pas de distinguer *l'expression oral*e et *l'expression du soi*, dans le cours de langue. D'autres freins ont été proposés comme explication tels que : les préférences méthodologiques de l'apprenant (les étudiants ne sont pas à l'aise dans un environnement où on leur demande de parler), le peu d'heures de contact et le niveau des apprenants.

[132] *account* = compte ; *account for* = justifier

## 6.2 Les apprenants

Soulignant que le sondage n'a pas rendu de résultat important, nous avons choisi d'aborder les résultats d'une manière descriptive comme dans le Tableau 18 ci-dessous, qui illustre une vision démographique.

*Tableau 18: Démographie et échantillonnage des participants apprenants*

| | ***Âge moyen*** | ***Femmes*** | ***Hommes*** | ***Naturalisé ou en cours*** | ***Embauché*** | *TOTAL* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *France* | **27** | **2** | **1** | **1** | **1** | **3** |
| *Canada* | **34** | **4** | **5** | **4** | **5** | **9** |

De même, par rapport aux résultats des enseignants sondés, l'échantillonnage, de la part des apprenants pour la partie sondage de notre recueil de données, ne représente pas un résultat important comme l'illustre le Tableau 18 ci-dessus. Ainsi, les résultats quantitatifs, comme dans le cas des résultats des participants enseignants, sont non concluants. Cela dit, nous offrons une analyse qualitative des résultats du sondage des apprenants.

### 6.2.1 Les généralités linguistiques

Les apprenants du français et de l'anglais ont de part et d'autre souligné l'importance d'apprendre la grammaire, le lexique et la phonétique de la langue-cible. L'accent a également été mis sur le fait de savoir différencier les normes entre l'écrit et l'oral, ceci

étant un essentiel linguistique. En fonction des capacités pratiques, tous les apprenants participants ont bien précisé que s'orienter, se renseigner et se présenter étaient parmi les essentiels linguistiques prioritaires.

Alors que nous n'en avons trouvé aucune mention parmi les apprenants d'anglais, les participants en France ont ajouté que comprendre un itinéraire, prendre un rendez-vous et accepter ou refuser quelque chose leur paraissait important pour pouvoir pleinement vivre dans l'environnement d'accueil.

*Les essentiels linguistiques : les différences intéressantes*

Pour mieux déchiffrer les réponses du côté des apprenants, nous nous focalisons sur les thèmes soulignés, qui selon les apprenants sont peu ou pas du tout abordés pendant la classe de langue. Dans le but de comprendre leurs besoins, en tant que participant actif de leur apprentissage, nous avons soupçonné ce qui suit : les participants, ayant déjà une identité, une provenance et une formation établie ou obtenue, avaient la confiance, le savoir-faire/identifié et la conscience de leurs besoins pour atteindre leurs objectifs dans l'environnement d'accueil, ainsi que les outils nécessaires pour y parvenir. Ainsi, nous avons pris toutes les réponses qu'ils ont indiquées être importantes mais rarement abordées en classe.

### 6.2.2 Les apprenants français et anglais : thèmes peu abordés en cours de langue additionnelle.

Les apprenants du français ont souligné que les aspects sociaux de la langue française ne sont que peu abordés en cours de langue, comme par exemple : « *les formules de politesse,* » pour pouvoir bien se positionner devant un natif et les « *expressions idiomatiques* » pour pouvoir échanger avec leurs pairs. Ce côté social de l'apprentissage de la langue, comme maîtrise essentielle dans l'environnement d'accueil, est perçu dans les réponses des apprenants de l'anglais, dans le contexte canadien. Ainsi, on a indiqué que l'attention aux « *salutations* » attendues pour bien se positionner, comment « *faire un compliment* » dans l'intention d'ouvrir les portes sociales et comment utiliser la langue comme vecteur d'« *amitié* » et de « *communication* », ne sont, parmi des aspects linguistiques, que rarement abordés dans le cours de langue, voire pas du tout.

Le raisonnement qu'on a offert par rapport à l'importance d'un thème souligné ainsi que son placement en termes de temps ou contenu, dans le cours de langue additionnelle, méritent d'être mentionnés. Les apprenants migrants qui ont participé à cette recherche sont tous des adultes ayant déjà traversé les passages de rites établis par le patriotisme, la religion, l'institution, etc. En tant qu'adultes, ils ont une perspective unique par rapport à leurs besoins immédiats et aux objectifs à long terme. Malgré le fait que l'acte d'immigrer vers un autre pays (langue/culture) remette en question le fait d'identifier comment réaliser leurs besoins ou comment se retrouver dans chaque étape des besoins fondamentaux de Maslow (1943,1954), ils ne sont pas obligés de renégocier les besoins fondamentaux d'un soi déjà ancré. Cela dit, les commentaires qu'ils ont

formulés au sujet de la question des essentiels linguistiques, pour vivre dans l'environnement d'accueil, sont pertinents. Dans le but principal de se faire comprendre par les natifs, les apprenants d'anglais ont déclaré qu'une vraie maîtrise est indispensable, telle qu'expliquée ci-dessous :

> « *Wrong grammar results in bad and ineffective communication. Phonetics leads to a clear communication. It is hard to interact if you speak wrong pronunciation* » (469).

> « *Greetings should be talked in class … nobody talks to people who don't know each other… And also greeting is very common here in Canada, and a good way to start the conversation with others* » (479).

Savoir comment parler « *correctement* » (avec la maîtrise d'une norme linguistique adéquate), pour ceux que nous avons interviewés semble non seulement essentiel pour la communication, mais aussi pour des rencontres sociales. Au-delà, nous avons noté l'importance qu'accordent les apprenants à la possession de connaissances culturelles du pays d'accueil d'un point de vue linguistique.

### 6.2.3 Les essentiels de la culture

Bien que les normes de chaque pays soient distinctes, il semble y avoir peu de différences (des détails seulement) entre ce qui est considéré comme connaissance essentielle de la culture d'accueil, du point de vue des apprenants du français et des apprenants de l'anglais. Nous avons interprété, comme il ressort dans le Tableau 19 ci-dessous, que les apprenants des deux contextes voyaient les connaissances essentielles de la culture d'accueil de manière semblable. Cela dit, les différences entre la

perspective des enseignants et les apprenants sont remarquables. Contrairement aux enseignants, il n'y a eu aucune mention des essentiels culturels au niveau des outils requis pour devenir un citoyen autonome dans le pays d'accueil, par exemple, les connaissances pratiques (prendre les transports), professionnels (maîtrise de la culture d'entreprise au travail) et universitaires (la littérature) parmi les apprenants.

*Tableau 19 : Les Catégories en détails concernant les essentiels connaissances culturelles du point de vue des apprenants*[133]

| | *Français* | *Anglais* |
|---|---|---|
| ***Linguistique*** | Expressions | Connaître les règles d'accord, faire les liaisons, connaître les exceptions, langage, |
| ***Social*** | Politesse (tutoiement/vouvoiement), tabous | Politeness, clubs, taboo, live with local people, join many school activities |
| ***Référentiel*** | Some geography, some history, les centres d'intérêt du pays, la base historique, some news, la base littéraire et artistique, les valeurs morales du pays | History, political system, economy, heritage, religion, racism, sexual orientation, laws and regulations, festival |
| ***Autres*** | Gastronomie, how to have fun | Nourriture, humour, curiosity, the making of ethnics (how they are), brave to ask a questions, make enough mistakes, different way to eat, tips, donations |

Étant donné que les résultats du sondage ne sont pas quantifiables, une analyse exhaustive de cette différence n'est pas possible. Par contre, en tant qu'enseignante expérimentée dans les deux contextes institutionnels, nous proposons une justification fortement influencée par l'« *établissement* ». La scolarisation, l'éducation et les programmes de cours sont principalement contrôlés et réalisés par une politique centralisée, notamment le gouvernement. Les gouvernements français et canadien prescrivent la citoyenneté comme savoir-faire pour tout résident de leur pays. Ainsi,

[133] Le Tableau 19 présente les réponses authentiques des participants. Les participants ont pu choisir la langue dans laquelle ils allaient répondre.

nous le trouvons dans les objectifs de l'enseignement des langues additionnelles évoqué par les institutions gouvernementales ;

> *« - au niveau individuel, il s'agit de promouvoir une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en améliorant leurs compétences linguistiques ;*
> *- au niveau institutionnel, il s'agit de contribuer à la création d'une citoyenneté démocratique européenne et de renforcer en retour la diffusion de la langue et de la culture françaises chez nos partenaires »*[134].

Ces objectifs, étant importants sur les plans politique et économique de chaque pays ne sont pas priorisés de la même manière chez l'apprenant, comme nous l'avons détaillé dans les pages précédentes.

## 6.3 Les limites du sondage

Les limites du sondage sont nombreuses, c'est pourquoi elles questionnent la validité des résultats décrits dans ce chapitre. Tout d'abord, le sondage :, malgré la section de provenance (qui a pour but de permettre un tri parmi les participants enseignants et migrants), nous n'avons pas ou peu contrôlé l'échantillon au niveau de sa représentation de la population cible, car chaque individu n'avait pas « *exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête* » (Bigot *et al.*, 2010). Les enseignants de langue

---

[134] Nous voyons les mêmes principes dans le contexte canadien illustrée comme suit : *« ESL will be offered as a transitional [service] to ensure the successful integration of these students into regular classes as soon as possible. The goal of ESL education is to assist students to become proficient in English, to develop intellectually and as citizens and to enable them to achieve the expected learning outcomes of the provincial curriculum ».* (Gouvernement de la Colombie Britannique, 1996) cité dans Toohey et Derwing (2008). La citation ci-dessus consultée le 26 novembre, 2015. En ligne : www.senat.fr.

maternelle, les nouveaux arrivants n'ayant pas un niveau B1 en anglais ou en français n'étaient pas représentés. De plus, parce que le format du sondage utilisé par les participants était informatique, ceci a pu créer un '*digital divide'* (Rivara *et al.*, 2011) entre ceux qui ont accès à Internet et qui savent comment utiliser les ordinateurs (Shin *et al.*, 2012) et les autres.

Le faible taux de réponses a aussi affecté les limites des résultats de ce sondage. Bigot *et al.*, (2010) suggèrent que de nombreuses raisons influencent la réussite d'un sondage en ligne telles que la visibilité, la manière dont le sondage est présenté, sa transparence (les coordonnées de la chercheure par exemple), le format esthétique, etc. De plus, on nous a rapporté les deux commentaires suivants ; 1. Confusion par rapport au but des questions (notamment les questions ouvertes posées sur l'identité et l'éthique), et 2. Le sondage était trop long.

Après la réalisation de plusieurs pilotes du sondage préalablement à sa mise en ligne, nous ne nous interrogions pas là-dessus. Bigot *et al.* (2010) disent que l'idéal pour compléter une enquête est entre 15 à 20 minutes. En analysant le temps total de connexion du participant au sondage, nous constatons des incohérences. Le temps moyen passé sur le sondage (ouvert jusqu'à la dernière question complétée) est 21,34 minutes (la plus longue durée à 55,13 minutes et la plus courte durée à 8,04 minutes).

Enfin, il est possible que la langue et son niveau de maîtrise pour les participants immigrants, aient posé des problèmes de compréhension. Malgré le fait d'avoir créé plusieurs versions papier dans sept[135] langues communes parmi les migrants de la

[135] Anglais, Français, Allemand, Russe, Portugais, Italien et Espagnol.

France et du Canada, la version numérique est celle qu'ils ont utilisée. Avec l'aide des responsables de cours de langue chargés de distribuer les sondages papier après notre visite en salle de classe et/ou notre invitation par mail, nous constatons que cette méthode était peu efficace.

## 6.4 La pertinence de cette recherche par rapport à la problématique : Une Discussion des entretiens les données démographiques en résumé

L'entretien fut la deuxième étape de la collecte de données pour ce projet de recherche. À l'aide des résultats du sondage nous avons pu établir un questionnement semi-structuré en suivant le cadre d'enquête/phénoménologique. Un total de 27 entretiens a été réalisé dont quatre pilotes, un entretien coupé et supprimé à la demande du participant et trois avec des participants qui travaillent en collaboration avec les organisations chargées de l'accueil des nouveaux arrivants et la politique des langues officielles. Parmi ces entretiens, nous avons choisi de nous focaliser sur 20 entretiens, afin de mieux comparer les situations représentées par les apprenants.

Dans la procédure de recrutement des participants à la recherche, des exclusions ont été faites par rapport à l'intention d'immigrer au Canada ou en France (quatre participants n'allaient pas rester pour des raisons de responsabilité familiale, professionnelle ou universitaire). Afin de mieux comprendre le fonctionnement des institutions investies dans le domaine d'enseignement de langue maternelle (France), les associations à destination des nouveaux arrivants (France), les échanges culturels et linguistiques (Canada) et la politique administrative et gouvernementale de l'immigration (Canada),

nous avons mené et enregistré quatre entretiens en parallèle à l'étude principale de cette thèse. Quoiqu'intéressants, ils n'ajoutaient pas de nouvelles informations à celles soulignées dans le cadre théorique.

*Tableau 20 : Les entretiens - une vision globale*

| | | **Entretien déroulé dans la langue-cible** | **Entretien déroulé dans une autre langue** | **Tour de parole** | **Duré moyen de l'entretien (minutes)** | **Total : Mots** | **Total : Participants** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Apprenants* | ***Ang*** | 5 | 1 | 910 | 30 :55-93 :06 | 35088 | 6 |
| | ***Fra*** | 5 | 3 | 1069 | 30 :33-74 :15 | 39007 | 8 |
| *Professeurs* | ***Ang*** | 5 | | 184 | 24 :52-43 :30 | 211035 | 5 |
| | ***Fra*** | 1 | | 64 | 40 :11 | 6552 | 1 |

Le Tableau 20 ci-dessus donne un bref résumé des 20 entretiens qui alimentent les données principales de cette thèse (voir Annexe M pour les profiles des participants[136]). Parmi ceux-là, nous avons interviewé six professeures de langue additionnelle dont cinq dans le contexte canadien et un dans le contexte français et 14 apprenants de langue additionnelle dont six du contexte canadien et huit du contexte français. L'âge des participants enseignants variait de 29-65 ($M$=48.4 ans) pour les professionnelles de ALS (anglais comme langue seconde) et de 28 ans pour les professeures de FLE (français langue étrangère). Par rapport à leurs expériences dans le domaine

[136] Étant donné que les transcriptions sont importantes (300 pages), nous offrons une copie de celles-ci sur demande. Nous vous invitons à contacter l'auteure par mail pour recevoir une copie intégrale. Vous pour la joindre à ringnic@yahoo.com.

d'enseignement de langue additionnelle, elles ont indiqué qu'elles avaient entre quatre à 25 années d'expérience en ALS (*M* = 24) et trois ans dans le contexte français, Ainsi, chaque participant affirmait avoir déjà obtenu un Master 2 dans l'enseignement sauf deux (Ali et Claire étaient en train de finir leurs mémoires de thèse en Master 2).

L'âge des participants apprenants variait entre 22 et 40 ans (*M*= 30.1 ans) dans le contexte canadien et 26-48 ans (*M*=32.6 ans) dans le contexte français. Ils ont vécu dans le pays d'accueil entre 1,2-25 ans (*M*= 7,9 ans) et 2,2-18 ans (*M*=8,3 ans), respectivement. Ils ont reçu entre 128 et 2548 heures d'enseignement de la langue cible dans le contexte canadien et entre 180 et 860 heures dans le contexte français. Et finalement, le contexte canadien comprenait cinq pays sources d'immigration (la Chine, La Corée du Sud, la Pologne, l'Afghanistan, et le Maroc) et dans le contexte français six pays sources sont représentés (les États Unis, la Roumanie, la Russie, la République Tchèque, la Chine et le Mexique).

## 6.5 Thèmes récurrents dans les transcriptions

L'analyse des transcriptions (voir Annexe J pour une liste complète du nombre de récurrences et items linguistiques à l'appui) des entretiens fait émerger 17 thèmes partagés et récurrents reliés à l'éthos, la justification et clarification, la transition et le changement, la création, les attentes, les relations et le partage, l'intégration, le positionnement, l'identité, le rejet, la réussite, l'échec, les problèmes, l'angoisse, les besoins, 'les nationaux' vs soi, et la tolérance. Pour des raisons de cohérence nous avons

combiné les thèmes similaires pour concentrer l'analyse sur les champs notionnels suivants : attentes ; besoins ; identité ; position/positionnement ; intégration et éthos.

### 6.5.1 Attentes

Les attentes des participants professeurs et apprenants convergent au niveau des réussites à court terme et à long terme : la réussite avec la langue (enseignement et application), la réussite sociale, la réussite économique et la réussite au travers de la reconnaissance (académique ou autre). La citation suivante reflète ces éléments importants de réussite dans l'environnement d'accueil (en matière de réussite sociale et de reconnaissance), lorsque José raconte sa fierté quand il est finalement reconnu en tant que français.

> José – « *Tu n'entendrais jamais sortir [que je renie]*[137] *mes origines. Je suis fier et mexicain, mais par contre au moment de ma naturalisation j'étais vraiment fier que j'appartenais à la communauté française* ».

Pour José, l'acte de devenir un citoyen actif et indépendant est perçu comme une réussite, comme pour tous les immigrants qui ont participé à cette étude. Cependant, les attentes initiales de l'apprenant (apprendre la langue pour pouvoir trouver un emploi, s'établir, être reconnu) ne sont pas priorisées dans les centres d'apprentissage de langues additionnelles. Ces derniers, en général, priorisent l'apprentissage de la langue-cible. Cela en conséquence semble mettre les participants en conflit entre la nécessité d'apprendre une langue prescrite et leur besoin d'appartenir à l'environnement cible. Par exemple, connaître la langue courante, avoir un accent

[137] Correction de l'auteure. José a dit « de me régner ». Nous croyons qu'il voulait dire – « *je ne renie jamais de mes origines mexicaines* ».

accepté par l'autrui, partager les mêmes repères. Dans le cas de José, le conflit se trouve dans son désir de faire partie « *des nôtres* ». De parler comme les Français, de vivre avec les Français, d'adopter les valeurs de la République, d'être reconnu Français, pour José ceux là étaient ses priorités. Pour cela, les attentes du cours de langue l'ont mis en conflit avec son « goal » : appartenance. À la lecture des données des entretiens, les intentions linguistiques, influencées à la fois par des obligations administratives et de formation du pays d'accueil, sont mêlées (et parfois conflictuelles) avec les volontés individuelles du nouvel arrivant.

*Les enseignants*

Les enseignants qui ont participé à cette étude ont tous affirmé qu'une réussite dans la salle de classe nécessite un environnement sécurisé, dans lequel l'apprenant développe non seulement la langue mais aussi la confiance. Elles déclarent également que leur vision de réussite dans le cours de langue est souvent ponctuelle, évolutive et pas nécessairement significative de réussites dans l'environnement d'accueil. Ali, une enseignante d'anglais, affirme que de son point de vue, il y a un manque de cohérence entre la réussite dans sa salle de classe et le succès ressenti par les apprenants en dehors de la classe. Elle dit :

> « (22) *…because no matter how great the learning is in the classroom ahm once they get out even at the LINC 4*[138] *level they will say 'yeah you know I'll be at the bus stop and I still don't understand what the Canadians are saying to me' right. So, I don't know if that is a failure on like our behalf on like the educators or if that is more of a societal thing (laughter) but ahum yeah ».*

[138] LINC = Language Instruction to Newcomers to Canada

Claire, dans le contexte de l'enseignement du français, confirme que parfois, malgré tous les efforts, la réussite n'est pas évidente.

> *« (1) La réussite au point de vue de moi comment j'estime que les apprenants réussissent à transmettre quelque chose ou quand eux ont réussi à comprendre [mais des fois elle]*[139]*…* (17) *…. n'arrivai[t] pas à le faire progresser c'était vraiment un manque de réussite. Et pour lui et pour moi quoi on était tous les deux en échec ».*

Atteindre les objectifs institutionnels est prioritaire, d'ailleurs, les attentes étroitement liées à la réussite semblent avoir un poids psycho-affectif parmi les enseignants. Elles ont toutes exprimé un investissement affectif envers les apprenants et une reconnaissance des attentes et des besoins du public enseigné. En même temps, les devoirs envers les attentes (ou contraintes) institutionnelles, prenaient souvent la priorité dans la salle de classe.

En parlant des contraintes de temps dans le cours d'informatique pour les nouveaux arrivants, Iris a dit :

> « (6) *…when you plan something in the computer lab and you only have an hour to be there and you plan a lesson that is too difficult and you know we have a high number of students in our class now and you can't get around to all of them and you can't get help them do the task that you have asked them to do, you know… It is very frustrating for you and very frustrating for them… »*

En compatissant avec ses élèves, Ali souligne :

> « (22) *…but ahm often when they still like if they come into the classroom a little bit disheartened and we do a really great lesson and they are like 'yeah you know but teacher my English is no good' and they they continue on that discourse 'my English is not good' and I will be like 'no you are doing great*

[139] Ajouté par l'auteure dans le but de créer une phrase cohérente.

> *you have been doing this and doing that' so there is… is a it's a complex question because there is what I feel what I see when I when I … like I said I think every day when they come in and they are engaged and they don't feel like crap it is successful but for them… »*

L'intention principale des institutions de formation de la langue additionnelle est l'enseignement de la langue afin de permettre à l'apprenant d'atteindre une forme dans l'environnement d'accueil (pouvoir s'orienter, se présenter, comprendre des indications, se faire comprendre dans des milieux variés). Nous avons compris qu'un des objectifs principaux des cours de langue est que l'apprenant vive pleinement en faisant partie de la société d'accueil pour devenir 'un des nôtres.' Pourtant, ce n'est pas un système parfait dans le contexte français, une réalité évidente du point de vue de Caroline, une enseignante de français langue additionnelle. Pour elle, la responsabilité de citoyenneté est réciproque. Cela n'est pas réalisé seulement à travers les cours de langues et cultures, car le système a besoin aussi de l'acceptation du point de vue des nationaux : c'est un devoir pour tous. Elle dit :

> *« (41) **….** devenir français ça ne doit pas être de devenir quelqu'un d'autre. C'est qu'on a quelque chose de plus peut-être, dont une langue différente, qu'on vient d'apprendre des codes différents tout ça mais en plus ça ne devrait pas être devenir français. Ça n'a aucun intérêt et c'est pas possible (rire), donc tu vois que c'est vraiment quelque chose dont on doit garder à l'esprit et ehu hmm… et ça fait partie, je pense de notre rôle tant que prof de dire « c'est pas pour changer eih, c'est pas pour vous transformer en français. On vous explique comment ça marche pour que vous soyez à l'aise pour vous ayez des clés, des outils. Mais le but c'est pas que vous parliez le français comme un français c'est pas que vous vous comportiez comme un français vous n'[y] arriviez jamais… »*

L'enjeu qui existe entre les attentes institutionnelles et les attentes de l'apprenant, semble montrer une incohérence fondamentale, ajoute-t-elle, par rapport à l'application

réelle de la langue en contexte. Elle résume cette hypothèse en mettant en question les objectifs linguistiques en général qui ne considèrent pas l'identité comme objectif d'expression linguistique. Elle dit :

> « (59) … *bien ça serait justement peut-être des objectifs réalistes* [en critiquant antérieurement les objectifs] *c'est à dire sortir de cette putain d'idée pardon mais… que euh faire partie d'un pays c'est d'un pays ou parler une langue ? C'est être comme la personne qui vit dedans ou qui le parle depuis qu'elle était petite ? C'est de sortir de cet esprit-là …. et de vraiment… d'aller vers une définition du bilinguisme de l'apprentissage des langues, de l'appropriation des langues et d'identité beaucoup plus complexe beaucoup plus divers et d'accepter ça et se dire « voilà je suis fait de plusieurs dimensions » … »*

Ainsi, l'individu, à l'inverse de la langue, semble prendre une priorité importante du point de vue des enseignants canadiens. Tina, une enseignante d'anglais langue additionnelle spécialiste des publics asiatiques et universitaires, affirme ceci en disant que le point de départ pour réussir des deux côtés (enseignement et l'apprentissage) se trouve dans l'identité de l'apprenant :

> *(42) « … I think that is true about any subject if the teacher doesn't know who you are or what you are interested in you are going to be an unmotivated learner and with language in particular … »*

Chaque enseignante interviewée a précisé qu'un manque de réussite dans le cours semblait correspondre à leur méconnaissance des apprenants (soit au niveau personnel ou attentes mal adaptées au public). Par exemple, Linda, chef d'équipe d'enseignante de Norquest College, a admis que bien qu'elle ait ressenti un manque de réussite pendant ses cours, l'échec dans l'enseignement n'est jamais absolu. Pour elle, c'est lié à une projection de ses attentes par rapport à son éthique personnelle. Elle a dit :

> *(18) « I can't think of specific things but in terms of courses that I have taught if they were unable to do things that I thought they would be able to do if they did not sorta meet the objectives in the end I thought the lessons was unsuccessful ah but it wasn't always totally unsuccessful because it gave me information on how to improve or go about it or maybe that I had unrealistic expectations…. ».*

Jill, une de ses collègues, a exprimé des sentiments similaires :

> *(10) « … I guess the biggest unsuccessful moments I have had are when students just can't get it I don't know if it is because they are too stressed out or they are not that good with languages or something is going on you know in their life to see them so upset and frustrated because they can't get it you know I feel that… in a way I have failed because I can't get through to them… ».*

Cet aspect de réussir à inspirer ou d'engager l'intérêt des apprenants est une épreuve importante selon Ali. D'après elle, le challenge pour les apprenants se trouve dans la vie quotidienne, en dehors de la classe, donc un environnement qui favorise la réussite est un environnement sans préjugés, sans stress et sans conflit qui répond à leur éthos. Elle le décrit comme suit :

> *(8) « … a successful classroom here for me… for me the challenge is outside of the classroom being in Canada is the challenge and all the negations that they face every day so for me a successful classroom is a welcoming place and a place that goes off track and caters to them as human beings ».*

*Les apprenants*

La reconnaissance de l'individu est un thème qui ressort régulièrement dans les entretiens avec les apprenants. En ce qui concerne les attentes du cours, de la citoyenneté, les attentes de devenir un membre de la société et d'atteindre des buts

professionnels qui valorisent leur provenance, les besoins de l'individu font partie des points de départ fondamentaux des apprenants.

La réussite absolue se trouve, pour certains, dans la compréhension et la maîtrise des normes grammaticales de la langue-cible. Pour Natalia, une Française d'origine roumaine ayant vécu 18 ans en France à l'époque de l'entretien, affirme que la clé de sa réussite non seulement linguistique mais également culturelle est due à :

> (70) *« …la maîtrise de la langue… …. [de]connaitre parfaitement la langue. Alors voyez-vous on peut connaître une langue étrangère et on peut dire qu'on est presque bilingue. Mais moi, j'estime que connaître une langue c'est au moment où tu peux comprendre toutes les subtilités d'une blague d'une phrase…[et caetera] »* .

La langue, pour elle, n'est pas simplement les conjugaisons correctes, pourtant importantes, mais aussi les nuances, la poésie et la langue vivante que nous utilisons pour négocier et échanger avec les nationaux. Anika, une canadienne (professeur des lettres et écrivaine reconnue) ayant un parcours similaire à celui de Natalia (en nombre d'années dans l'environnement d'accueil, et ayant exprimé les mêmes surprises par rapport à l'opulence de choix dans le pays d'accueil), a ressenti le même succès après avoir maîtrisé la langue et après avoir atteint une compréhension des nuances de l'humour canadien. Par rapport à sa réussite, elle a dit :

> *(57) « Sure I can give you a few [exemples de réussite]. One of my most memorable experiences with when I finally understood the progressive tense in English. Because I come from a background where we have 4 tenses, and XXX verbs and past participles was very difficult, so when I got a grasp of the progressive tense, I just wanted to hear it all the time, because I was so happy that I understood it. Another time, a fantastic experience is when I read Steven*

> *Kings novel and I didn't have to use the dictionary too many times because I understood most of it, you know. Understanding humour, because humour is difficult to understand in any language, so finally being able to laugh with my classmates and knowing what they were laughing about, was great ».*

Le pouvoir de discuter, d'échanger, de comprendre et de partager avec un autre est considéré comme essentiel à la vie par la majorité des apprenants qui ont participé à cette étude. Comme c'est essentiel, nous le percevons comme une attente sociale prioritaire des apprenants. Par contre, la réussite à ce niveau semble dépendre de l'acceptation (de la bonne volonté) des nationaux.

Latania, une Russe en école doctorale à Paris III, a ressentie la réussite ultime grâce à l'échange lorsqu'elle a pu « *parler avec des gens sur les thèmes et les …au moins les plus courantes* » (échange 89). Pourtant, cela ne semble pas évident. Échanger, être intégré, être reconnu par autrui sont des construits compliqués à atteindre dans un nouvel environnement. Ali le résume parfaitement par rapport à l'incohérence entre la salle de classe et l'application réelle de la langue et la culture cible ; « *I feel I get a sense that the rest of the world when they leave the classroom is telling them that they are not successful » (échange 20).*

Malgré les efforts pour créer des activités langagières 'authentiques' et 'réalistes,' cela n'est pas facile dans l'application et l'expérimentation au quotidien, comme Ali l'a indiqué ci-dessus. Les attentes de la société-cible combinées avec les attentes multidimensionnelles de chaque individu créent des obstacles inattendus.

Dans le cas de Kai, un Coréen d'origine, qui aspire à une carrière réussie dans le domaine du commerce au Canada attendait davantage des cours de langue. Il espérait plus de temps individuel, plus de réflexion et plus d'égalité. À plusieurs reprises, il a fait des remarques sur le temps réel, tel qu'il a perçu l'avoir dans la salle de classe pour pouvoir s'exprimer d'une manière quantitative, où l'échange était important en termes de contenu ou linguistique. Il a constaté :

> *(67) « .... but they have to listen to me. The 50 minutes sounds like long but it is not really long because everybody has their own kinds of questions. That gives me like 2 minutes to talk and it may be similar but a little bit different right. I don't know. I don't think that is a really nice way to learn… (161)….think about it like 20 students 50 minutes divide like I had only 2 minutes and a half right right. That is not enough. It is not only my time. Sometime teacher is explaining somethings. It means my time is gonna be yeah even if I took the course a day some days I only spoke 5 minutes or less than five minutes technically like 7 and a half minutes a day like max and some days like not at all … »*

José disait que le cours, pour lui, avait pour but d'établir les bases linguistiques, mais que l'application avait lieu en dehors de la classe. En même temps, le cours ne répondait pas à ses attentes et objectifs personnels. Ceci semblait être le cas pour plusieurs des apprenants interviewés. Plus spécifiquement, Nadia, Natalia, Cho, Malika, Andrea, Kai, Veronica, Kwan, et Annika qui ont tous déclaré que le cours de langue restait limité par rapport à leur développement de la langue et de leur pouvoir d'expression (un thème abordé plus en détail à la page XXX). Plus précisément, pour José, le contenu dans la salle de cours ne répondait pas à ses objectifs.

> (99) « *...j'étais déjà ciblé dans mes objectifs. Moi, je voulais m'intégrer donc je sentais que le professeur n'allait pas assez fort. J'aurais voulu qu'il ait plus fort donc ça m'intéressait pas. C'est pour ça que je t'ai dit que j'ai un certain*

> *mépris parce que, en fait, par rapport à mon objectif, je perdais mon temps d'accord c'était … Ça me donnait un cadre, mais je préférais passer mon temps avec des gens des français qui étaient là. Ce sont des français ces gens-là qui m'entouraient, des français qui parlaient la langue de tous les jours ».*

Également, pour Andrea, par exemple, le contenu abordé dans la classe était une forme d'échec potentiel pour elle. Ayant la chance d'avoir été accueillie par une famille française, elle a pu mieux déchiffrer le contenu par rapport aux normes et aux règles.

Américaine vivant en France depuis huit ans et demi à l'époque de l'entretien, elle questionnait l'utilité du contenu qui lui paraissait obsolète dans les cours de langue française, par rapport à la langue et la culture française. Le vouvoiement, a-t-elle confirmé, est essentiel mais pas obligatoire, contrairement à ce qu'on lui avait appris en classe. Elle s'est interrogée sur ce contenu du point de vue de ses confrères apprenants :

> *(83-86) « I felt they tried hard to apply all these principles, principles, principles. Things that they learned, you know, French people have to, French people don't do this, don't do that, you know…… there were these people who were so stuck on « all French people are like this » to me that wasn't the case you know when I arrived and I was at my in laws, you know that was not what I saw ».*

Amanda, José, et Cho dans le contexte français et Kai, Annika et Veronica semblent partager le même sentiment en ce qui concerne les règles grammaticales absolues et les expressions idiomatiques apprises en classe. L'écart entre ce qu'on enseigne et comment les pairs s'expriment, pour certains apprenants, était un obstacle à surmonter (avec plus ou moins de succès, généralement moins). Pour Annika, dans le contexte

canadien, il lui fallait trouver des ressources supplémentaires pour développer les outils nécessaires afin de surmonter les obstacles d'un manque de contenu (linguistique ou autre) dans le cours de langue. Elle a pu résoudre ceci à la bibliothèque. Elle décrit ainsi ses attentes non-satisfaites :

> *(110) « … the language tool was not really given to me in a proper form which is why I spent two years in the library, because I needed to address cultural issues that were going on that I didn't like, like the blonde and the bimbo*[140]*, you know. So, I needed to have a voice, which I didn't, so I needed to learn language to have a voice ».*

Il nous semble, avec les points de vue des apprenants, qu'il existe un écart entre le concept de vivre comme les nationaux et vivre avec les nationaux. José, dans le contexte français, l'exprime comme suit :

> *(25)* « *…en France personne ne parlait comme ils m'ont appris à l'école. Il y a un vrai décalage entre ce que j'ai appris à l'école dans le cadre académique et ce qui existait en réalité dans le quotidien de français à Metz. Donc déjà là il y a un patois ils utilisent des mots qui viennent d'ailleurs et ça si tu l'apprennes pas déjà tu ne le comprends pas. Donc euh… il faut encore réapprendre et en plus il y a des situations qui sont toutes à fait normales du l'argot eh que les jeunes de 20 ans disent qui n'a rien à voir avec « bonjour monsieur et je voudrais acheter une baguette ».*

Pour résumer, l'attente de pouvoir s'exprimer et se faire comprendre 'correctement' dans la langue-cible, après avoir suivi une formation, pour certains, n'a pas été satisfaite. Kwan, dans le contexte canadien, a exprimé une préoccupation pour les mots 'corrects' à utiliser dans chaque contexte. Après une dizaine d'années de formation, un an de cours intensifs et 10 ans dans l'environnement-cible, Kwan estime qu'il devrait

[140] *Bimbo* est une expression péjorative qui décrit les femmes blondes comme femmes avec peu d'intelligence - à ne pas confondre avec le mot '*bimbo*' en français.

avoir un niveau de vocabulaire plus avancé. Il a exprimé le regret de ne pas connaître les expressions correctes attendues par une serveuse canadienne :

> *(36-39)« N[141]- After 10 years being here?*
> *K-Still I need to practice more speaking and word choice because vocabulary is quite similar but if I choose wrong word it means totally different thing like over there so like I some stores to change my order and I want to modify*
> *N- right*
> *K- and they said, 'what did you say" and I said, 'I want to modify my order' and the guy said 'change?' so pick up the right vocabulary I need to learn more practice more ».*

Dans les situations de mauvaise compréhension Amanda, originaire des Etats-Unis et qui habite en France depuis 2008, attend de la patience de la part des nationaux. Une patience qui pour elle, comprend un effort d'être à l'écoute, une absence de préjugée et une reconnaissance de l'effort qu'elle fait pour parler la langue d'accueil. Elle déclare comme suite :

> *(25) « I needed people to have a lot of grace with me you know patience while speaking in French with me and a lot of people would just speak to me in English even though I was speaking to them in French I don't know maybe they wanted to practice their English with me or they thought my English was not good enough you know and I got really offended by that because I thought that my French was not good enough for them and they thought we would be better to speak in English and maybe that wasn't the case but that was really difficult for me because I thought I was making such an effort to live in their country to speak the language here and you know really live here and do it right and I felt*

[141] N = Nicole Divoux Ringuette l'enquêtrice

*like people were keeping me from doing that so that was really hard and that would make me angry ».*

L'impatience, l'apathie et la négligence, pour Annika, font partie des pires expériences qu'elle a vécues au Canada. En parlant de son incapacité à suivre et à comprendre des indications pendant un cours d'éducation physique, elle a été confrontée à un premier échec d'intégration et d'application dans la culture et la langue canadienne. Elle explique : (14) « *[It was]*[142] *the first time I realized that people don't really care if you don't understand a language, they are not willing to help you, they just, you know, they don't reach out. Instead they just ignore you* ». Loin de ses attentes de compassion envers les autres, Annika a appris que les Canadiens, selon ses expériences, ne se préoccupaient pas de ses attentes fondamentales : apprendre le nécessaire pour pouvoir participer comme ses camarades d'école.

Malika, a exprimé aussi ce désir de participer dans le groupe. En parlant d'échec général qu'elle vivait au quotidien, elle a expliqué qu'elle regrettait de ne pas avoir une voix assez importante en France, contrairement à ce qu'elle connaissait dans son pays d'origine. Malgré le fait qu'elle ait vécu dans plusieurs pays différents, étant polyglotte et institutrice des sciences pures, elle a estimé qu'en France, sa provenance et son avis n'avaient que peu de valeur dans les situations sociales.

*(84) « … I don't know if it is the worst experience but it is a difficulty. It was a really bad experience. Like, French people they talk talk talk talk. For example, you are sitting with 4 or 6 French people and you eat and everybody speaks and I want to say something and I can't because they say it is this Latin way of living or whatever. But if I try to say something it takes time and if they are French*

[142] L'auteure a supprimé « *because that was* » et l'a remplacé par « *it was* » pour faire une phrase plus cohérente.

> *they just speak like that and I need time to think it over or whatever. And I feel like they don't give me time, and I feel like they don't care. It is not that they don't care it is like they want to say something very fast and they don't take time to let me think about it …(106) … they don't want to listen to me and they don't care what I have to say and because of my way to say it. They are so impatient so they don't let me finish ».*

Cette faculté de se faire comprendre, de se faire entendre et d'être reconnu est malheureusement un travail à long terme pour les nouveaux arrivants. Dans le cas de Véronica, d'origine russe et étudiante à l'école de commerce à Edmonton, son désir d'avoir une vie professionnelle pleinement active, et d'être reconnue comme membre rémunéré dans un lieu professionnel, n'a pas encore été réalisé malgré le fait d'avoir vécu six ans au Canada et d'avoir suivi plus deux ans une formation en langue.

Les attentes exprimées par les apprenants ne semblent pas irréalistes. D'un point de vue pédagogique, atteindre les objectifs institutionnels, créer les lieux d'apprentissage sécurisés, et s'appliquer à être à l'écoute des apprenants, sont des attentes justifiées, selon les avis des enseignants de langues étrangère dans les contextes de la France et du Canada. Les enseignantes de langues additionnelles qui ont participé à cette étude semblent avoir une conscience plus approfondie (au niveau conceptuel et émotionnel) des apprenants de langue additionnelle, contrairement aux confrères qui enseignent à un public monolingue. Pourtant, pour les nouveaux arrivants, dans le quotidien, les échanges qui se font ne sont pas sous la surveillance des expertes en enseignements des langues additionnelles. D'après l'apprenant, en dehors de ce milieu, on voit un manque de sensibilisation et de récurrence vis-à-vis de la provenance et de la valeur du non-natif. Andrea, une apprenante de la langue française a dit qu'elle a l'impression d'être

dans un cycle de reconstruction perpétuelle (comme beaucoup d'immigrants adultes), où son parcours précédent est remis en question. Par exemple :

> *(49) « having to recreate a life for me the language is not separate from that because that is a part of my French experience. But I find it very frustrating that on a regular basis, the fact that I have to go back and get my drivers' license and figure out what my career is and do all these things when I already did all that kind of stuff that I should have done in my early twenties. And sometimes the language complicates that ».*

Plusieurs professeurs de langues additionnelles interviewés (Ali, Tina, et Claire) offrent une solution potentielle à cet écart entre les attentes et la réalité telle que résumée par Claire (citation suivante) dans le contexte français.

> (41) *« …. c'est [de] sensibiliser les enseignants au plurilinguisme au bilinguisme mais pas des enseignement de langues des autres. C'est à dire les enseignants des petites sections de primaires, des euh section de maternelles, des profs d'histoire des profs de maths tout ça …. parce que les profs de langues sont déjà sensibilisés. Mais il faut s'occuper des autres parce que ça sert à rien de cibler que les profs de langue. Il faudra cibler tous les profs et des tous petits tu vois ? Moi il me semble que ça serait ça ».*

Elle suggère que la République Française ne devrait pas juste destiner les cours de sensibilité culturelle aux enseignants de langue additionnelle, mais plutôt à tout le monde.

### 6.5.2 Besoins

Prenant en compte les critiques menées sur la recherche de Maslow (1943 ; 1977) nous considérons des étapes intéressantes par rapport aux sujets d'identité et l'intégration qui

ont émergé dans cette thèse (et non l'ordre des étapes). Nous avons noté une différence importante dans ce qui ressort des entretiens avec les professeurs de nouvelle langue et des entretiens avec les apprenants de la langue cible.

*Les enseignants*

D'une part, les professeurs dans les deux contextes ont affirmé qu'une maîtrise (même une maîtrise élémentaire) de la langue-cible est essentielle pour vivre pleinement dans l'environnement d'accueil. Elles ont toutes exprimé, de manière directe ou indirect, qu'une maîtrise de la langue-cible facilite une vie indépendante, et améliore la confiance en soi de l'apprenant. Par contre, il y a peu d'homogénéité dans leur compréhension des besoins des apprenants auxquels elles enseignent. Pour elles, à la lecture des données récupérées, chaque apprenant est un individu, et donc elles font de leur mieux pour traiter cette individualité dans la salle de classe mais elles sont souvent confrontées à des obstacles de l'institution, de la tradition, et de la société d'accueil.

Ali a exprimé à plusieurs reprises une préoccupation au sujet des besoins d'opportunité (professionnelle et universitaire) et de reconnaissance pour les nouveaux arrivants. Elle déclare que de nombreux apprenants dans ses cours vivent des situations précaires, dont ils n'arrivent pas à sortir. Dépassés par leur besoin de survivre, ils ne peuvent pas suivre pleinement une formation de langue additionnelle et vivre dans l'environnement d'accueil. Par conséquent, leur potentiel n'est pas exprimé et ils n'atteignent que rarement leurs objectifs fondamentaux d'appartenance et de confiance en eux.

*(104-106) « A - I feel that our students won't ever even get to a place like N.A.I.T.[143] so they are screwed. And, and so that is what I was saying like it is great that we have bridging programs who have credentials back home but maybe high school graduates and I know this because I have their case files and a lot of them don't have a lot of education even in their own language. And so here we don't see them as having any worth. So "what can you do for me you can stock shelves or clean toilets like forever," because they have commitments. Like I was saying family and financial commitments, so how do they get out of it and so for them we are telling them go full time because that is how you are going to get English faster. But how are they going to do that right? There are not enough hours in a day, right?.....[144] a lot of my students work at like TNT[145] and they are like you know Canadians come in and I don't spend any of my time speaking English and many of my co-workers speak Chinese you know classic*

*N- hm hum*

*A- but you know they need a job and that worked for them so how the hell do you get out of that so they are kind of stuck in China in Canada ».*

Tina, une professeure de langue additionnelle au niveau universitaire, a remarqué une vision irréaliste de la part des nouveaux arrivants en ce qui concerne leurs attentes culturelles par rapport à leur besoin de confiance en soi (reconnue et reflétée par autrui) et l'actualisation de leur potentiel. Pour elle, ceci vient d'une vision biaisée de la culture (académique ou sociale) canadienne liée à leur situation géographique.

*(56) « They don't really understand how deep the cultural differences are. They think probably because they see such a large demographic of Asian population, you don't really have to adjust. You can go to Korea Town and China Town so the depth to which they need to adapt and change is very interesting. And I think*

[143] Northern Alberta Institute of Technology : un centre de formation technique durée de 3 ans après le BAC.
[144] Elle a changé de sujet. Pour garder la cohérence de l'idée l'auteure a supprimé cette divergence.
[145] Un marché asiatique de grande surface.

> *a lot of younger students don't understand it. They don't get it and they have to adjust to the classroom because we do things differently. But I think sometimes when we tell them about how they are going to have to adjust outside of the classroom either at UBC or elsewhere I think sometimes they think we are just exaggerating. So, for example if I say to my students that, in my reading level class; "Ok, we are doing a 7-page article and I know you think this is really long but don't freak out, but I just want to tell you my son is in 3rd year and he is reading 50 page articles. So really this isn't very long." They don't really believe it. So, they <u>think</u> they are adjusting and they are integrating and being a part of academic culture of Canada, especially the Saudies, and they really have no idea. They are not really in it yet. They are in a sheltered environment. So, and, and Linda,[146] who is still in Vancouver living and figuring out how to deal with living in Canada and probably her kids have acculturated better than her and her husband. But they did get a dog (rire) and they have a gardener and they are trying to figure out right. But how far the acculturation goes is depended on how strong that community is. And there is a very large Chinese community you know churches. And when you have all that it is not a good word but it is apt this ghetto thing that happens right where they form cultural ghettos because that is easier especially when you are in your 50's you know ».*

Lisa, enseignante et directrice d'une institution de formation de langues additionnelles subventionnée par le gouvernement canadien à Edmonton, a déclaré que répondre aux besoins de l'apprenant est complexe. Le point de départ d'appartenance, pour elle, vient de la personnalité de l'individu dans le contexte des conditions de confort au niveau social, religieux et linguistique, déterminé tout d'abord par l'apprenant. Elle constate :

> *(56) « Well I think that it is totally individual. I think that there is a lot of personality factors that come into play too … their confidence or lack there or their outgoingness or shyness whatever. When you initially asked me that question, I was thinking the general part: fitting, being part of Canada whether.*

[146] Une de ses anciennes étudiantes à laquelle Tina a fait référence ; voir échange # 14 de l'entretien.

> *They have a job or they have kids in school and have to get their kids in school and they are meeting other parents and they are supporting the school what not … ahm… I I see it being very very individual. I think some are more successful than others. I think that oral language is huge, being able to sort of engage in small talk and in ahm … just some of the cultural things I think that there is probably also barriers if they … are not from a Christian back grown or understand maybe not practicing christens. But I think that there are more barriers if they are from another faith maybe if a woman is wearing a hijab and perhaps they are judged no not judgment… »*

Caroline semblait être également touchée par la complexité de répondre aux besoins de l'individu. Pour elle, c'était une question délicate plutôt liée à la politique et aux attentes sociales des Français, comme déjà cité précédemment dans cette thèse à la page XX. Elle a soutenu que répondre aux besoins des nouveaux arrivants, au niveau linguistique et social, n'est pas réaliste dans le cas de la politique actuelle en France. Elle s'est justifiée comme suit :

> (*57-59) « … … … … (dix seconde de réflexion) bien ça serait justement peut être des objectifs réalistes c'est à dire sortir de cette putain d'idée, pardon, mais que euh faire partie d'un pays [par exemple d'être dans] un pays ou [de] parler une langue, c'est être comme la personne qui vit dedans ou qui le parle depuis qu'elle était petite. C'est de sortir de cet esprit-là de euh mais je parle l'espagnol dès le jour que je parle comme un natif ou je suis française que le jour où je vis exactement comme une française. Où on peut croire que …on croirait jamais que je suis américaine ou je suis polonaise. C'est sortir de cette idée là et de vraiment d'aller vers une définition du bilinguisme de l'apprentissage des langues, de l'appropriation des langues et d'identité beaucoup plus complexe beaucoup plus divers. Et d'accepter ça et se dire 'voilà je suis fait de plusieurs choses par exemple j'apprends le français je passe quelque temps en France pour étudier le français et c'est quelque chose de plus de mon identité l'objectif n'est pas de devenir française en 6 mois parce que*

> *même en 60 ans je ne pourrais pas c'est c'est pas ça l'objectif, tu vois ça serait vraiment de de ehu que la vision des choses qu'au final soit beaucoup plus complexe qu'elle ne l'est*
> *N- Ou selon toi, pourrons nous changer cette vision ?*
>
> *C- Bien justement ce qui serait… qui serait une des choses qui sera importante c'est sensibiliser les enseignants au plurilinguisme au bilinguisme. Mais pas des enseignements de langues, des autres c'est à dire les enseignants des petites sections, de primaires des euh section de maternelles, des profs d'histoire, des profs de maths. Tout ça pour moi je pense que c'est vraiment une question que me je pose parce que aujourd'hui je même me rendre compte que peut être là où je serais le plus utile c'est pas dans les cours de FLE c'est dans la formation des formateurs. C'est à dire [la] sensibilité des profs qui ne sont pas des profs de langues parce que les profs de langues sont déjà sensibilisés. Mais il faut s'occuper des autres parce que ça sert à rien de cibler que les profs de langues il faudra cibler tous les profs et des tous petits tu vois moi il me semble que ça serait ça ».*

En résumant, elle semble croire que, pour que les nouveaux arrivants réussissent à vivre une vie pleine et enrichissante, la perception des étrangers du point de vue de la société française doit changer entièrement, et selon elle, il faudrait agir de manière responsable à tous les niveaux.

*Les apprenants*

Disposant d'une expérience directe avec de la langue et la culture du point de vue d'un non-natif, les données des apprenants semblent illustrer la différence entre ce dont ils avaient besoin dans le cours de langue et ce dont ils avaient besoin dans leur quotidien.

Ils ont tous dit, directement ou indirectement, qu'ils avaient besoin de se sentir sécurisés dans leur environnement. La majorité des participants a mentionné qu'ils ne se sentaient pas à l'aise face à la patience des nationaux, dans la capacité à s'orienter, dans le pouvoir de s'exprimer et ainsi de pouvoir vivre dans un quartier qui correspond à leur besoin de sécurité et manière de vivre.

Veronica, une maman de deux enfants à l'époque de l'entretien, était déçue de ne pas avoir ni une voix ni un choix en ce qui concerne ses conditions de vie. Même après une formation de langue, elle ne se sentait pas suffisamment à l'aise pour dire à son voisin de ne pas fumer du cannabis (une infraction criminelle au Canada) parce qu'elle pensait que cela faisait partie de la norme. Kai a exprimé un ressenti similaire dans le contexte canadien, en déclarant que les pires expériences qu'il avait vécues étaient dans son premier appartement, avec une voisine prostituée et des voisins qui fumaient tous des drogues illicites. Pour Sing, Fatima et Kwan, le pouvoir de s'orienter et d'avoir une vie autonome faisait partie d'un besoin fondamental de sécurité. Fatima, à l'époque de l'entretien, malgré deux ans et demi de formation de langue additionnelle, est restée dépendante de sa famille, et en conséquence, n'a jamais atteint cet objectif. La citation suivante de Sing semble résumer cette nécessité partagée par ses confrères nouveaux arrivants :

> *(4-6) « Obvious. Ahm in China, all the bus will tell you what's the next stop. And I am not very clear for ahm… the map. So, I am not a good reader of the map. So, go to a new place is not easy for me, especially when the bus driver didn't tell you what's the next stop and I didn't know where where I should push the stop, and I remember I have the three time experience that I get the wrong stop to leave.*
> *N – And why was that the worst?*
> *S – Because it was a new place and I didn't know ever where, and I don't have many friends and I just have myself. And like I feel I'm lost, and I don't know*

> *who can help me, because I don't have many friends and some my friends is ahm… they come from China with me, and they also don't know how to do that. It is very terrible when you are on the street and you know who to ask for help and you don't know where to go, it is very terrible, you now, it is very hard to experience … yeah ».*

José, dans le contexte de l'apprentissage du français, a souligné l'importance de se faire comprendre, de suivre les normes (culturelles ou linguistiques) de ses pairs à l'université Maîtriser le patois était un des besoins fondamentaux qui n'a pas été satisfait dans le cours de langue. Pour lui (cf. p. 250), les repères dont il avait besoin pour une vie pleine se trouvaient à travers l'interaction et le partage avec ces camarades de classe de l'université et non pas dans le cours de langue (dans son pays d'origine).

Pour Kwan, dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais, se faire comprendre était et est actuellement un besoin fondamental. En racontant une de ses pires expériences au Canada, et ayant peur de causer des malentendus, il a affirmé que le cours de langue secondaire (dans son pays d'origine) ne lui a pas donné assez de variété au niveau de ce qui est correct et ce qui est la norme. Il a dit que la langue enseignée par des non-natifs donne aux apprenants des habitudes phonétiques qui ne suivent pas la norme et donc donne souvent lieu à des malentendus. Ayant appris de cette expérience, il a confirmé qu'un cours de langue additionnelle avec un natif et des étudiants internationaux a généré une confiance en soi inattendue : le pouvoir de bien comprendre. Il s'est exprimé comme suit :

> *(29) « … well… just I feel more… I become more confident because before that I think I always feel… "Oh I am Asian." It is always people not understand me I feel that people not understand maybe it's the grammar or the vocabulary. The words … the words I choose maybe sometimes they are wrong and I have some*

> *negative feeling in my mind and I couldn't understand but it make me more confident so that was good for me ».*

Pour la plupart des apprenants dans le contexte français, une grande majorité de leurs besoins (de sécurité, d'appartenance et de confiance) sont satisfaits grâce au partage, aux échanges et aux amitiés partagés avec les nationaux en dehors du cours de langue. Amanda, par exemple, a déclaré que bien qu'elle ait aimé les cours de langues additionnelles, il lui manquait des connaissances linguistiques dont elle aurait besoin pour mieux répondre à ses besoins en France, des manques comblés éventuellement par des amis français ;

> *(65) « AM – Yeah talk about my family. Talk about the stores I like, you know. Silly things. And yeah religion and my history and sharing private things about myself. I think that is how you connect you know sharing things about your life your family your friends.*
> *N- Now that being important to you, how is that reflected in the courses you have taken?*
> *AM- That depends, you know. You learn how to say how are you my name is but you don't learn how to ask, 'where do you find a good gynecologist in this area?'... I don't know I guess you don't learn to talk about higher feelings and such*
> *N- Is it important?*
> *AM- Oh yeah* [*intonation élevée – emphatique*] *I think it is very important definitely I mean I was hindered here for a while I mean like emotionally so because I couldn't make friends cause I guess my French wasn't that good I would say.*
> *N- You mean how long when you said a while?*
> *AM- Honestly, I never thought I would could make friends here. I mean I have Anglophone friends who are very dear to me, but French friends, outside of Mitch's family of course, who I am really close to, I don't think I have ever had a really close French friend, I mean I yeah there is a friend from church who I hang out with and do stuff with who I consider here now a close friend,*

> *N- And you have been here for 5 years?*
> *AM – 5 years yeah almost yeah ».*

Le besoin d'établir, de développer et de maintenir un réseau social semble faire partie des essentiels pour chaque apprenant interviewé. Un besoin complexe qui entrelace les étapes d'appartenance, de confiance et de la réalisation du soi catégorisées par Maslow (1943) comme les besoins hiérarchiques de l'homme. Cho résume entièrement ce sentiment en proposant le conseil suivant à chaque nouvel arrivant : ***(64) «*** *Il faut parler (rire) il faut faire des amis et voilà c'est ce qu'on nous donne comme conseils tout le temps en anglais mais c'est dur ».*

Prenons par exemple, Kai, un homme qui s'est aventuré au Canada après avoir quitté un commerce extrêmement lucratif en Corée du Sud dans le domaine de la bijouterie. Pour lui, le besoin de maîtriser la langue, de s'installer à Edmonton, de développer son portefeuille professionnel et de réaliser son potentiel se trouvait exclusivement à travers et en parallèle de son réseau social. Ceci est apparent dans sa critique du manque de diversité linguistique dans l'apprentissage traditionnel de la nouvelle langue :

> *(36-53) « N- So what parts, where did you, in what situations, did you feel like your language was improving ?*
> *K- Yeah exactly after that I took their course at that time it had been for 2 years to take a course after I realized "oh this is not a correct way to learn" so I tried to make friends honestly*
> *N- Hum hum*
> *K- Kinda a local friends and …*
> *N- Were they Canadians or foreigners or native to Canada?*
> *K – Canada so someone from Canada I tried to make friends like that*
> *N- yah*

*K- and  ahm I just kinda ah went to lots of places I joined many activities like to volunteer whatever*

*N- Hum hum*

*K- To make more friends like to get help not only get help from them but just like kinda a street XXXX*

*N- hum hum*

*K – And fortunately I met 4-5 best friends and they help me a lot they really really helped me a lot*

*N- How?*

*K- First of all I communicated with them and absolutely that is helpful I can just remember ahm how they say how they speak I can remember ah their sentence or their accent whatever and later on I can copy them or I already told them I already asked them "I am not perfect so if I say something that does not make sense I may need your help so when I say something and it is not correct please correct me I don't mind so just correct me just even if I don't if my sentence does not make sense please don't pretend to understand this just tell me this is wrong and just let me know how to speak and how to say it correctly"*

*N- hum hum*

*K- and after that they understand and they totally understood my point and they help me really a lot  and even the writing it is not kinda of a professional long writing it is kinda ah one or two sentences and I just kinda of a text them "I made this sentence do you think it is correct do you think maybe maybe you can understand it but a do you think it is kinda of ... proper way to say the best way to say this or how do you think the best way to say in sentences" like when I go to restaurant I can have 100 ways to say this eventually I can order I just want to know the which way the best or common expression here so like this kind of things they never taught me*

*N- The school never taught you?*

*K- They told me like one sentence like how to say you know what I am saying but that doesn't mean for you ok if I know only one sentence to say something if you say it if somebody say it differently I have no idea because it is out of my ability kinda out of my plan ».*

L'appui, l'aide et l'interaction de la part des 'vrais amis français' sont devenus des sources de confiance selon Andrea :

> ***(27) «*** *It wasn't. No, in the class it was always grammar and speaking. But they can't really do a lot with that. I mean, they try to do conversation and they try to make it real but I think some of those things you have to have a real friendship, for me those things were done with friendship, outside of the classroom, you know what I mean ?*
> *N- yeah I do hmmm*
> *A - It gave me confidence in those relationships I would say ».*

Pour Annika, avoir des amis canadiens représentait un aspect d'appartenance à la citoyenneté canadienne (à la culture, la vie et la politique canadienne) à laquelle elle a fait souvent référence. Pour elle, ainsi qu'une vaste majorité de nouveaux arrivants, il faut du temps pour bâtir une relation avec quelqu'un. Elle a dit :

> *(79-81) « N- At what point in these first years of experiences or even up until now did you feel like you were in the IN crowd, or you were the same, or you were included, or however you want to define the image of being Canadian is*
> *A – I would say that probably happened 12 years into my being Canada.*
> *N- Could you develop that at all, if you feel comfortable*
> *A - Yeah, the first two years, I felt completely out, I had no friends, I did feel like I wasn't accepted, people generally, they were nice to me, but I did not feel there was a lot of acceptance in terms of i didn't have any friends and people weren't all that interested in being friends with an immigrant who couldn't speak English. When I was in high school, I had some polish friends but not really Canadian friends and, I think it wasn't until I went to university that I finally felt comfortable being bilingual, being Canadian, and feeling like I belong ».*

Cho a ressenti des sentiments similaires grâce au développement d'une grande amitié. Il a affirmé que l'amitié avec un Français l'a beaucoup aidé au niveau de sa confiance et son appartenance en France. Il a raconté :

> *(28) « Ça beaucoup changé déjà ça m'a fait bien .... ça m'a fait bien de comprendre la culture française et j'ai vraiment adhéré à la société française. On va dire ça parce que comme j'ai ah c'était .... Avant, avant de faire cet ami là il y avait déjà 3-4 ans ou je ne connaissais pas vraiment vraiment la culture ce qui faisait les jeunes et ce que ce que c'était de centre intérêt et tout ça c'était très différente par rapport à la culture chinoise et donc avec cet ami là il m'a appris beaucoup beaucoup de chose c'était des choses qu'on n'apprenait pas dans le cours pas la culture mais les attitudes les les qu'est ce qu'ils faisaient en dehors des cours et ahm et le XXX entre eux parce que nous ne parlions pas de la même manière entre nous et entre les professeurs ou voilà ça m'a beaucoup changé et c'était vraiment un moment très très important au niveau de mon parcours et de mon intégration en France ».*

Sing a souligné l'utilité d'avoir un réseau social pour son bien-être, sa confiance et pour s'implanter dans la vie canadienne. Elle a dit que se sentir à part du groupe conduit à une vie seule et superficielle (pas complète). À travers des amis canadiens, avec le sentiment de faire partie du groupe, elle a dit :

> *(82) « ……. so, if you have friends they can understand you and help you, and some of them will introduce you to they think their culture is different from Chinese culture to you, and they will explain to you, and they will tell you the story, the history of something. It is very friendly and I think very useful ».*

José, en parlant de son intégration à l'université et en France, a raconté que le cours de langue ne lui a pas donné une connaissance de la langue et la culture française. Mais il a trouvé ce dont il avait besoin à travers des relations françaises.

> *(35) « Je cherchais à me coller au français peu importe qui. J'ai eu la chance de très vite trouver des amis qui avaient eux-mêmes eu des expériences à l'étranger donc quelque part il y avait un une compatible de situation où eux même essayaient de me pousser un peu dans l'apprentissage de la langue. Ils avaient de la patience avec moi c'était pas les hispanophones, c'était des français ».*

Grâce à ceci, il a expliqué ;

> (59) « *…je ne peux pas m'empêcher à revenir sur la décision que j'ai pris il y a 9 ans. Pour moi c'est l'école [le] vecteur d'intégration, c'est pas les cours comme ils sont, mais c'est le contact ; le partage avec les camarades qui fait, pour moi, l'intégration. C'est cet frotter aux gens pour se frotter aux gens. Il faut les parler ça vient de soi mais c'est plutôt de vouloir ouvrir à ce nouveau monde entre guillemet qui se porte devant toi. De fait la raison d'identité la raison d'être reste toujours la même c'est l'ouvrir avoir cet ouverture de l'esprit et de vouloir changer* ».

Cela dit, le développement et l'entretien de ce besoin fondamental de réseau social et des amitiés avec des membres de la commune cible n'est pas évident pour tout le monde contrairement au cas de Natalia, qui a confirmé avec certitude qu'elle, originaire de Roumanie, est entièrement française (34) « *parce que tout était évident. Je ne sais pas comment expliquer cela mais tout était évident. On parlait le français, je me suis mariée avec un français, on a des amis qui sont français, on a des voisins qui sont français* ».

Pour les apprenants dans le contexte français, pour Malika et Amanda et pour Kwan et Fatima dans le contexte canadien anglophone, ce besoin, à l'époque de l'entretien, n'a pas été atteint. Étant donné que nous avons déjà cité les sentiments de Malika et Amanda ci-dessus, nous avons choisi de nous focaliser dans les prochains paragraphes sur les cas de Kwan et Fatima, du contexte canadien.

Kwan, malgré de nombreuses années au Canada et de nombreuses années de formation d'anglais, a affirmé que son appartenance et ses besoins d'appartenance sont remplis exclusivement par sa famille « adoptive[147] » canadienne.

[147] Kwan vit depuis 10 ans (à l'époque de l'entretien) avec la famille de son beau-frère canadien. Il a dit que son réseau social, à part de cette situation, consiste en les personnes qui partagent

Désormais, les aspects de l'amitié, de reconnaissance et de partage semblent s'infiltrer d'une manière positive ou négative dans chaque catégorie récurrente qui suit.

### 6.5.3 Identité

*Les professeurs*

Pour l'auteure, l'identité est un construit individuel et multidimensionnel (Jones, 1997 ; Jones et McEwan, 2000 ; Abes, Jones et McEwan, 2007) qui émerge à travers la langue (Norton, 2013) et l'expression d'identité ainsi que l'expression de la culture (Kramsch, 1998). Nous sommes uniques, malgré l'appartenance à un groupe, un pays ou une langue. N'ayant pas tous partagé les mêmes histoires, l'attention à ce construit dans le cours de langue est à la fois nécessaire, complexe et multidimensionnel comme nous l'expliquions plus haut (voir la partie XX). Cela dit, les données ont fait émerger ce construit d'une manière surprenante. L'identité est à la fois directe et indirecte, active et passive, ouverte et fermée.

En répondant à la question ; « À travers quoi l'identité de l'apprenant est-elle évidente pendant le cours de langue ? », les professeurs de langues additionnelles qui ont participé à cette étude ont affirmé que l'identité de l'apprenant émerge à travers les activités communicatives, les partages et les présentations de leurs choix. Nous avons remarqué par contre une division concernant la compréhension entre l'identité de

son vécu, des immigrants, avec lesquels il parle le japonais, le coréen, mais rarement en anglais. Il parle exclusivement anglais à son travail et avec sa famille adoptive.

l'apprenant « *réel* », l'identité « *projetée* » et l'identité « *attendue* » dans les données concernant les professeurs de langues additionnelles dans le contexte canadien[148].

Identité attendue

Tina a décrit une situation où son étudiante avait des préjugés précis de ce qu'est « l'adoption » de l'identité canadienne. Elle a dit que certains apprenants ont une vision stéréotypée de la vie canadienne. Elle décrit une ancienne étudiante d'origine chinoise :

> *(14)* « *I am thinking of one particular student., Lets' call her Linda and she was from China and she came to class and she did her homework and she was really nice and she was interested in being more Canadian, and you know doing the right thing, and getting a gardener for her garden and you know get a dog because people have dogs* ».

Linda, en prenant une posture similaire par rapport aux préjugés que les apprenants ont envers l'identité canadienne, a déclaré avec un ton de regret ce qui suit :

> *(40) « We find that a lot of Asian students take another name like take an English name so we have an administrative name and a familiar name for them. So ahum my first day of teaching, this Asian woman comes to me and asks me: "Can you give me an English name?" And I was so unconformable with that because I am happy to name my children but I am not happy to name an adult because to me a name is part of who you are* ».

[148] Le nombre limité des entretiens avec les professeurs de langue étrangère dans le contexte français n'a pas permis une comparaison. Malgré cela, étant donné que la recherche soutient les hypothèses de cette étude, nous avons choisi de décrire les résultats du contexte canadien anglophone.

Elle précise que son mari, un immigrant d'origine égyptienne, ayant vécu des situations délicates à cause de son prénom difficilement prononçable a été conduit à changer son prénom pour mieux se conformer aux habitudes canadiennes (David est plus facile à prononcer que Ahmed, par exemple). En même temps elle souligne que, étant canadienne la diversité est sacrée autant dans un peuple divers que dans les prénoms d'origines étrangères.

Identité projetée

Linda et Ali, dans le contexte de l'enseignement de langue additionnelle au Canada anglophone, expriment ce sentiment en parlant d'un manque de reconnaissance les nationaux envers les nouveaux arrivants. L'identité, pour elles, fait partie du vécu de l'individu qui se construit au fur et à mesure. En arrivant dans le pays d'accueil, cette somme d'expériences est à refaire et à reconstruire. Ce vécu et ce désespoir par rapport au manque de reconnaissance émergent à travers les conversations dans le cours de langues. Linda a dit :

> *(46)* « *…often when we are talking about jobs or concerns that they have about Canada. Often those who are highly educated professional in their country struggle here when their credentials are not recognized and so that certainly comes out, you know, when they have to deliver pizza to get by and they are a doctor or something, you know. So, I think that profession has to do with one's identity and ah certainly there are some discussions about: 'we should have known more we did not think it would be that difficult to' you know, to become this person again* ».

Ali a exprimé des sentiments similaires en affirmant :

> *(56) « A- refugees bring a shit load of things they bring I mean the fact that they are survivors is a first thing*
>
> *N- hum hum*
>
> *A- …. ah I wish there was a way to validate their skills and at the moment there doesn't seem to be a way to validate those kind of non-economically beneficial skills but if we could see how these people who are so strong do benefit our society … »*

La reconnaissance, un thème récurrent dans les témoignages des apprenants, pour certaines participantes professeures est ressenti comme une déception de la part de la société canadienne. Pour elles, le Canada (le gouvernement et la société en générale) a encore du travail à faire pour mieux honorer la provenance, le vécu et le *soi* du nouvel arrivant et pour qu'il puisse construire sa propre version d'identité canadienne : son identité réelle étant membre de la société d'accueil.

Identité réelle

En avouant que l'identité (canadienne, française ou autre) est un construit nous admettons que le terme « *d'identité réelle* » n'est pas exact. « Réelle » est autant un construit qu' « identité » selon la philosophie de l'auteur. Cela dit, « réel » pour nous, représente une vision ouverte exprimée par les participants. Évoquant les manifestations et les moyens d'aborder l'identité de l'apprenant dans la classe, les professeurs de langues additionnelles ont dit que les opportunités de s'exprimer, d'offrir un point de vue et de parler de leurs cultures et croyances étaient des manières de répondre à ces enjeux. Dans certains cas, ces opportunités interviennent dans le cours de langue après ou en parallèle, au travers des partages de la part des enseignants (sous la forme d'anecdotes ou autre).

Dans le contexte d'enseignement de langue additionnelle en France, Caroline a dit, que pour elle, l'utilisation de sa langue maternelle pendant le cours était essentielle à l'expression de l'identité. Elle a précisé :

> *(39) « … Pour moi, c'était très important de respecter ça tu vois, de respecter l'espagnol, de heu heu, de le valoriser de valoriser le fait que cette petite fille parlait plusieurs langues finalement, qu'aujourd'hui elle parle deux langues et que l'espagnol fait partie de son identité et que ce n'est pas quelque chose qui doit disparaître et donc en essayant de lui donner de l'espace et de lui laisser le temps… »*

Ali, dans le contexte canadien, également, valorise les langues maternelles pour le bien-être de ses apprenants. Elle a affirmé que l'identité est complexe, et qu'elle a par conséquent plusieurs couches (dimensions). Elle a dit :

> *(72) « … I detest the English only classroom policy and I encourage them to draw on their language as much as possible. It is also remembering and allowing them what they bring to the table because the language is a vehicle of thought reminds us of everything that comes …. so, by inviting them to express that aspect of identity while they are working on growing their and I hesitate unfortunately to say their 'Canadian identity' and I hesitate because ahm… because so many don't achieve it…. …. I don't want my students to feel like a Canadian, an English speaking Canadian, that [their] other identity needs to be suppressed that they are both welcome in my classroom because they both should be welcome in this country ».*

Ali et Caroline semblent partager la même vision sur l'abandon d'identité et de la langue d'origine pour s'intégrer dans l'environnement d'accueil. Ce point-là, ne fait pas l'unanimité au sein du groupe professionnel et du groupe enseigné. Du point de vue

de certains apprenants, précisément ceux qui ont affirmé avoir réussi dans l'environnement-cible, l'abandon est un sujet récurrent.

*Les apprenants*

Les apprenants dans le contexte canadien, qui ont affirmé un niveau de réussite complète dans l'environnement-cible, ont tous pris une décision d'abandonner leur culture d'origine soit au niveau linguistique, soit au niveau culturel ou social. Contrairement aux déclarations d'Ali et de Caroline, professeures de langue additionnelle qui ont déclaré que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère est un ajout, certains apprenants l'ont vu comme une forme de perte positive. Kai, par exemple, a dit que sa maîtrise de l'anglais a mis en question son identité coréenne ; (189) « *I am losing as long as I'm living here and I get used to speaking English better I kinda of lose my mother tongue absolutely I can't forget and the Canadian culture I feel like I lose my identity the more I speak better I feel like I losing my identity* ».

En parlant de sa détermination de ne pas passer son temps avec ses confrères mexicains, José a constaté ceci :

> *(33-35) « ... pour moi l'intégration était un peu l'abandon de ce que j'avais comme repère pour accepter le nouveau, d'accepter d'apprendre, quoi… il y avait un une compatible de situation ou eux-mêmes [les amis français] essayaient de me pousser un peu dans l'apprentissage de la langue. Ils avaient de la patience avec moi. C'était pas les hispanophones, c'était des Français. C'était pas les étrangers, et quand je dis étranger ça pourrait être un Allemand*

> *ou une Irlandaise. Donc pour moi, c'était ça l'intégration ; de vraiment l'abandon pour apprendre… »*

Kwan a montré une détermination similaire en suivant les conseils de sa sœur et de son beau-frère, qui lui ont dit de ne pas se faire des amis coréens pour améliorer son apprentissage de l'anglais[149].

En revanche, Natalia qui avoue ne plus posséder de liens avec ses origines, a constaté que c'était une évolution naturelle de son identité française : une évolution grâce au fait qu'elle n'a pas vécu dans une « communauté roumaine fermée[150] » en France. Elle s'est justifiée ainsi :

> (131-133) « *On ne peut pas effacer et dire ' voilà, ça ça n'existe pas ça n'a jamais existé.' Si ! Je ne renie pas le fait d'être roumaine ; je suis née roumaine. Mais je suis devenue française. C'est un choix que j'ai fait. En Roumanie il n'y a plus une personne…je ne connais plus du tout les…comment dire…les réalités de la Roumanie. Je ne sais plus du tout qui ça sera en politique gouvernement économie[151]. Je n'ai plus vraiment de liens que ma maman qui vient et qui se balade souvent chez l'un ou chez l'autre Mais je veux dire que les liens ont été coupés quand même avec la Roumanie …. Couper les liens avec la Roumanie ça n'a pas été un acte délibéré. Je n'ai pas décidé de faire ça. Justement les choses se sont enchainées. C'est plutôt une conséquence à mon intégration ici en France. Au début, je n'ai pas décidé de couper les liens avec la Roumanie. Ça s'est fait petit à petit et au bout de 18 ans je me sens un peu étrangère dans mon pays de naissance* ».

[149] Voir échange 117 de son entretien.
[150] Voir échange 18-23 de son entretien.
[151] Nous estimons qu'elle voulait dire : « sont les responsable politique, gouvernementaux, économique… »

Dans le cas d'Annika, une écrivaine réputée et professeure de lettres dans le contexte anglophone, elle a déclaré que son identité canadienne ne serait jamais complète car la langue anglaise ne lui permet pas de s'exprimer comme elle voudrait, et donc elle ne trouvera jamais la réussite absolue dans la langue-cible. Elle a dit :

> *(67-75) « A – if you want an honest answer, I will have to say that I do not think that will ever happen. Because there will always be something I am not sure of, even though I speak English quite fluently, I have written articles in English, I have a book, I have published in peer reviewed journals, I still to this day feel like I occasionally, I come across something that I am not sure of….(73)…Well, I feel like English does not have enough adjectives, so occasionally I will be lacking in adjectives because other languages that I speak have more adjectives than English does, also diminutives, English does not have enough diminutives. For example my name can be made into 27 different forms – in English you do 3 and then you are done, so sometimes when I want to use an diminutive I am saddened by the fact that not every English now has a diminutive… (75)… because of my culture – because when you are a certain age, you are never called by your proper name, it is always a diminutive of your name. Even words like girl and child would be in a diminutive form, so English lacks that for me. When I see I a baby and I say baby, that is all I have, I don't have baby/diminutive form.*
> *N- And that provides you with what if you did*
> *A - It works on the closeness and having a different kind of relationship ».*

Depuis son arrivée en France, Natalia, raconte qu'elle a nié son identité roumaine et l'a remplacée par une identité entièrement française. Ayant l'attitude de « *when in Rome*[152]», elle a entièrement adopté et s'est approprié la culture et la langue française. Elle a constaté :

[152] « *When in Rome do as the Romans do* ; » un dicton anglaise traduit ainsi ; « lorsque vous êtes à Rome, faites comme les Romains ».

> *(51) « Alors mon identité, déjà, moi je me sens française. Je suis française dans ma tête et dans mon cœur. Mon identité elle est française. Alors, si je m'exprime en français c'est tout naturel, je ne sais pas « Comment dirais-je » …je ne sais pas exactement quoi vous répondre parce que par rapport à mon identité, moi, je suis Française. Pas seulement dans ma tête mais comment dire…dans tout ce qui m'entoure mon comportement ma façon de voir les choses. Je suis vraiment une vraie Française* ».

Elle a développé en expliquant que ses origines roumaines n'existent qu'au travers de sa famille qui vit encore en Roumanie, de sa cuisine et de son accent. Les Français la prennent pour une vraie Française, précise-t-elle. Seul son accent la trahit.

> *(26-29) « Oui d'accord, moi je me sens parfaitement intégrée d'ailleurs on me le dit. Ce qui me trahit c'est mon petit accent.*
> *N – Trahit ? Vous dites « trahit » ? pourquoi est-ce que vous dites « trahit » ?*
> *NI – Trahit parce que je m'appelle en fait Andrea c'est un prénom roumain. Mais j'ai choisi tout simplement de l'écourter et comme je veux être madame tout le monde. Je veux être une française ordinaire je m'appelle Andrée. N'empêche Andrea c'est très joli aussi. Mais c'est Andrée. Tout le monde me connait de Andrée. Vraiment j'ai eu l'envie de m'intégrer. Cela veut dire vivre comme la plupart des français vivent. Et mon petit accent trahissait mes origines. Tout le monde me posait la même question - vous venez d'où ? Vous avez un très joli accent…un accent très sexy etc etc. Et au début, j'étais vexée parce que je m'en voulais de garder cet accent mais finalement maintenant je me rends compte que je ne peux pas m'en débarrasser... ».*

Natalia, avec son accent qui la trahissait, semblait vouloir projeter une identité entièrement française sans aucune trace de ses origines. Selon les données, ses volontés ne font pas partie des désirs de la majorité. Par contre, le sujet de l'accent et comment l'accent projette une vision particulière (et des fois contraires à l'intention des interlocuteurs vis à vis d'autrui) revient à plusieurs reprises détaillés ci-dessous.

Identité projetée

Contrairement à Natalia, Kwan ne semble pas trouver sa place dans son pays d'accueil pour de nombreuses raisons. Son accent semble l'empêcher de projeter une image du soi qui soit conforme à ses besoins d'être reconnu comme un Canadien. Il a dit qu'on lui fait des reproches parce qu'il parle anglais avec un fort accent. Il a expliqué qu'il ressent ces commentaires de façon négative et en conséquence, a l'impression qu'ils mettent en question son identité canadienne ;

> *(46-47) « N- humhum and what does that mean to you*
> *K- ah… not really isolated but... how can I say that… but I feel like that I am not really Canadian yet for ten years of English speaking and I am not really Canadian yet. That is how I feel ».*

Il a dit qu'il ne veut pas qu'on le voit comme « l'étranger » mais plutôt comme ; « *A guy [who] wears glasses, that he loves to go out and have some hobbies skill, he is kinda a family man (130) ».*

José, dans le contexte de la France, voit son accent comme un fardeau. Il a expliqué que son accent affecte la perception de sa crédibilité, qu'il s'oppose à l'idée de se projeter comme un expert dans son domaine d'ingénieur en systèmes logiciels. Il a constaté ce qui suit :

> (51) « *… il y a un accent. Il y a… hum… cet accent-là va me suivre comme un boulet …. Je parle avec cet accent mexicain là, les gens ils partent au soleil. Donc évidement cet accent dans ma façon de m'exprimer m'empêche à m'exprimer ou de me montrer mon vraie valeur. Je ne sais pas si c'est le mot, mais, eh. Ma valeur mexicaine. À qui aurait m'adressé la parole n'aurait jamais rigolé de même au Mexique. Ce phénomène arrive. Les gens qui ont un accent*

> *paysan, par exemple, sont pris moins au sérieux qu'une personne avec un accent éduqué.*
> *N- Mais tu as étudié en France. Tu vis en France*
> *J- C'est un a priori. C'est la première impression. Après cette impression fondre au fur et à mesure mais cette première impression c'est très difficile à l'effacer. »*

Ce sentiment de ne pas pouvoir bien se représenter à travers la langue-cible est récurrent parmi tous les intervenants. Nous le trouvons complexe et compliqué à catégoriser. Dans les cas de Kwan, Sing, Kai, Annika et Veronica dans le contexte canadien et dans les cas de Cho, Andrea, Malika, José, Latania, Nadia et Amanda nous avons remarqué une envie d'être satisfait de la manière dont ils se présentent dans le pays d'accueil. Parmi les réponses, un autre thème récurrent a émergé : l'humour.

Amanda, par exemple, qui avait dit horreur de son « *awful American accent* » a dit que ceci l'a empêchée de s'exprimer en français au commencement. Lorsqu'elle a pu percer cette frontière de sa conscience, la langue (ces capacités linguistiques) ne la représentait pas comme elle l'aurait voulu. Pour elle l'humour était ancré dans son identité, une partie d'elle qu'elle avait envie de partager sans arriver à le faire : un outil qu'elle aurait aimé voir dans ses cours de langue. Nous avons vu des déclarations similaires dans les entretiens avec Andrea, Latania et Cho dans le contexte français et dans les entretiens avec Annika, Sing, et Kwan. Amanda a résumé ce désir quand elle a expliqué ceci :

> *(33-38) « AM… I think that my language is fairly good I feel like after having lived here for 5 years I speak very well I am able to express myself how I want to express myself the only thing maybe jokes don't come as quickly as they do in English so in that way maybe I can't be as sarcastic maybe as I would be in English other than that I feel like I speak French well … I don't think it is a language barrier.*

> *N- How would the language inhibit you from expressing your identity?*
> *AM- Telling jokes yeah I don't feel like they come as quickly to me or that they come in English to me first and then... by the time I translate it by the time I try to get it out it is sometimes... it is funny in my head but I try to get it out and I can't get it out the way I would in English*
> *N- How would a language class help you attain that goal?*
> *AM – not any of the language classes I have ever had unless there was a language class on how to tell good jokes I am not sure I am not sure ah I do think it is easier the longer I am here as I pick up expressions that you don't pick up in classes maybe ahm you learn from being here living here and hearing people tell jokes and hearing people uses expression that helps living here helps but to date I haven't had any classes that make me feel like that part of my identity ».*

En revenant au poème du *Miroir Magané,* nous voyons dans les données que la perception et la reconnaissance ont une certaine importance (subtile ou évidente) du point de vue des participants interviewés. Étant donné que la majorité des participants apprenants ont exprimé un désir profond d'être reconnus comme des membres égaux de la société d'accueil, nous remarquons un paradoxe entre leur '*projection du soi'* et leurs attentes. Les attentes qu'ils semblent avoir pour eux même (vis à vie l'identité par exemple) ne sont pas toujours bien 'mariées' avec celles de la société d'accueil. Nous voyons ceci plus clairement dans le témoignage de Latania ci-dessous.

Identité attendue

Pour Latania, son identité et l'expression de son identité sont compliquées et dépendent de quoi et avec qui elle parle. Elle a précisé que parfois sa capacité à bien s'exprimer dépend de ce qu'on attend d'elle. Pour certains Français, son accent et ses erreurs n'ont

aucune conséquence « *par contre, parfois, il y a des gens qui, dès qu'ils entendent un accent, ils croient que ça veut dire que [elle] ne comprend pas* » (77). Dans son milieu universitaire l'attente de sa position de doctorante est validée à travers la langue qu'elle parle et les normes linguistiques qu'on attend d'elle. Parfois, pour son malheur, elle trouve que la manière dont elle communique ne met pas en valeur son identité en tant qu'universitaire.

### 6.5.4 Positionnement

Quel que soit le contexte (professionnel, universitaire ou social), les témoignages cités plus haut et ceux qui suivent semblent témoigner d'un aspect aliénant de l'altérité du pays d'accueil (et toute sa complexité) vis-à-vis des caractéristiques de l'immigrant (sa provenance, sa reconnaissance, sa confiance, son identité, son positionnement). Précisément, le nouvel arrivant ne semble pas atteindre une vie épanouie sans l'influence des nationaux. De même, se positionner, quel que soit le contexte, exige plusieurs acteurs, selon l'auteure de cette recherche : la personne qui veut se positionner, la position qu'elle veut s'approprier et ceux qui l'acceptent/la reconnaissent ou pas. Pour les apprenants, l'acte de se positionner ou l'acte de se repositionner est composé de nombreuses catégories que nous retrouvons à plusieurs reprises dans les données, notamment le développement et la reconnaissance de l'identité vis à vis de l'enseignant et de l'apprenant, l'apprenant (sa position) dans le cours de langue, l'apprenant et le soi de l'apprenant, l'apprenant et les nationaux (amis), l'apprenant et l'environnement-cible/culture cible/emplois, l'apprenant et la perception d'autrui, et finalement l'apprenant et le regard d'autrui. Nous avons choisi de diviser la

présentation de ces données en trois catégories qui partagent une réalité fondamentale : le conflit. Ces trois catégories se présentent ainsi : valeur personnelle, jugement et intégration.

*Valeur personnelle*

Nous trouvons que les mots anglais de « *self-worth* » sont plus appropriés dans le contexte de cette thèse. Contrairement aux termes 'valeur personnelle' et 'confiance en soi,' *self-worth* englobe la perception de potentiel que la personne projette (Covington et Berry, 1976 ; Covington, 1984). À partir de maintenant, nous utiliserons donc, *« valeur d'estime du soi projetée »* (VESP) comme équivalent de « *self-worth* » en anglais. Les données révèlent que cette idée de *VESP* est présente dans les paroles de tous les participants apprenants, un problème dont Ali, une professeure de langue additionnelle à Edmonton, est très consciente. Son rêve, dit-elle, c'est que les Canadiens (également les savoir-faire-apprendre et les savoir-faire) deviennent plus ouverts et reconnaissants par rapport à la valeur substantive qui existe dans la population migrante au Canada. Les populations migrantes ont besoin de patience et d'écoute. Elle le dit en critiquant la société canadienne actuelle ainsi :

> (58) *« ... I wish there was a way to validate their skills .... but if we could see how these people who are so strong do benefit our society ... ... we have our blinders on. "Can you swing a hammer? Yes. You can make money for us." Well she has other skills, right. And when you spend time with people with whom you would not normally spend time and you become acquainted with those [skills] if you are sensitive to those things ».*

Pour elle, la patience couplée avec l'écoute, fait que les immigrants ressentent de la *VESP*. Par contre, de son point de vue, cela est peu souvent abouti dans l'environnement-cible au niveau des échanges authentiques. On le trouve davantage dans le cours de langue.

> *(82) « ...I talk to them and when I try to understand them and they say, 'you know Canadians talk so fast,' and I say well I understand you. And they say 'how can you understand me?' And I say, 'because I care. I want to hear what you are saying. I am not impatient so I work with you.' So, if anything having teachers who are caring and patient regardless of their training, even an immigrant Canadian, just to have spent time with them and validate their voice listen to them and validate what they are saying engage with them respond to them in a meaningful way on topics of value to them ».*

Le vécu des apprenants à cet égard est plein de ressentiments par rapport au manque de patience, d'écoute et de reconnaissance. Ceci est résumé dans les paroles de deux participantes en particulier : Andrea et de Véronica. Dans le contexte français, Andréa a trouvé qu'après presque neuf ans en France, mettre en question sa *VESP* faisait partie de son quotidien en parlant de sa reconstruction du soi en tant qu'étrangère. Au commencement, elle avoue qu'une période de transition est normale, mais difficile. Ré-établir et justifier sa *VESP* aux autres n'sont pas évidents. Elle a constaté :

> *(41) « ...I think that what is hard for you when you don't really speak is being considered an adult in a context where everyone sees you as a child. It was kinda the way I felt when I first came. And trying to function and trying to display, you know you have a degree and you have done all of these things and all they see is, you know this kind of person who can't communicate, you know... »*

Véronica, à Edmonton, a dit que ses capacités et ses expériences professionnelles antécédentes avaient peu de valeur dans le contexte canadien, un fait en conflit avec sa valeur personnelle. Elle a dit :

> *(100) « I know, but maybe I was just looking for just a specific kind of job, but I thought, no, I applied all kinds of jobs, CICB, RBC, ATB, HSBC [banques]. ATB I went face to face with them and they said – ok I will call you, but they didn't… ahm, lots of places I can see my valuable my skills like language skills, but no. All I got offered was to work as a retailer at Edmonton mall park, but I did not want, and I didn't want to go there because it is not what I really like,*
> *N – ok*
> *V – all of them want to see me as a volunteer… »*

Faire reconnaître sa *VESP* semblait venir non-seulement des efforts de l'étranger, mais aussi de la validation et de la reconnaissance d'autrui. Andrea, a décrit de la manière suivante :

> *(33) « …. I feel like… I know from my experience, language has been a block for me. In the classes they give you the Tools to be able to climb over the block or the wall, but sometimes you need someone on the other side who is willing to catch you I don't know… help you over or encourage you over… … and then I made this really good friend, who was the first French person who I felt was a really good friend and was not put off by my language problems and was not trying to correct my language… and she was just trying to get to know me and that was when my language took off… »*

Sing, dans le contexte Canadien, a décrit que c'était important pour elle que sa *VESP* intellectuelle soit validée également comme les natifs (et non comme une étrangère). Elle a énoncé un certain niveau de fierté après avoir obtenu une bonne note dans un cours de lettres en concurrence avec des nationaux.

> *(16) « Because at the first and I don't know how to begin the essa[y] , but when I heard that I got the idea. In my essay, in my story I treat writing as my baby,*

> *and I am talking about how to raise my baby, like how to write a good writing, ah… and so exciting to get a new idea that I never tried and I got, that A and my, our TA's to say – it's very a very good idea ».*

Pour d'autres apprenants, la « paperasse » et les démarches administratives que l'on est obligé d'accomplir en s'établissant dans un pays d'accueil ont été parmi les pires expériences pour ce qui est de leur *VESP* étant donné leur vécu et leur statut.

Par exemple, Annika a raconté qu'elle a été fortement encouragée à changer l'épellation de son nom et prénom. À l'époque, elle ne se préoccupait pas des besoins d'orthographe et d'assimilation de la part des citoyens nationaux : elle voulait simplement garder ses propres repères dans un environnement où elle en n'avait pas encore les siens. Elle a raconté :

> *(5) « I was also very unhappy that people tried to change the last letter of my last name, and that they tried to change my first name, that made me very unhappy….I fought very hard…. Both of my sisters' last letters of their last name were changed to match my father's last name and I was the only one who said no I was not going to change it, and same with my mother, but I was the only member of my family who refused to do that ».*

L'idée de repère, thème récurrent dans les témoignages, semble être lié aux projections et aux points de vue d'autrui. Dans le cas d'Annika, son repère d'origine a été remis en question par la responsable de son dossier de citoyenneté. Andrea, dans le contexte français, a ressenti la même chose en passant son permis de conduire en France où elle a dit qu'elle s'était rendue compte que ses expériences antérieures n'avaient que peu de valeur et de reconnaissance. Malika, aussi, a dit que dans sa famille française, qu'on la traitait comme une « gamine » sans intelligence et qu'on l'ignorait. Nous observons que les témoignages des participants suggèrent que le thème du repère est distinct pour chacun. Ce qui ne semble pas, par contre, être influencé par le point de vue d'autrui.

*Jugement*

Ainsi, nous constatons, d'après les données qu'il existe un enjeu important par rapport à la *VESP* et au jugement (attentes que l'on a pour nous et de ce qui est attendu de nous), mais que la ligne entre les deux est quasiment transparente. Annika, par exemple, dans le contexte canadien, se souvient de s'être battue longtemps contre les attentes, les stéréotypes et l'ignorance pour établir, maintenir et valider son identité. Elle a affirmé ceci :

> *(109) « A - …because I needed to address cultural issues that were going on that I didn't like, like the blonde and the bimbo, you know. So, I needed to have a voice, which I didn't, so I needed to learn language to have a voice. I don't know if they are really far apart, but I think maybe I see them, slightly, because I use them to get exactly what I need*
> *N- How did the language help you through that? [quand on a mis en question son intelligence, son sexe et sa compréhension d'égalité.]*
> *A - Well then you could educate people on how dumb they are when they say this.*
> *Because as soon as you tell them "tell me why hair colour has anything to do with being stupid?" They have to think about it and they have to vocalize their reason and they can't.*
> *N – So how did your language skills help you thought that?*
> *A- I was able to ask questions and tell people to don't judge me because I am blonde ».*

Amanda a ressenti que ses capacités linguistiques en français étaient jugées insuffisantes lorsque les gens lui répondaient en anglais alors qu'elle s'exprimait en français. Selon elle, ce fait a eu un grand impact sur son intégration en général. Elle a raconté :

> *(22) « a lot of people would just speak to me in English even though I was speaking to them in French I don't know maybe they wanted to practice their*

*English with me or they thought my [French] was not good enough you know and I got really offended by that because I thought that my French was not good enough for them and they thought we would be better to speak in English and maybe that wasn't the case but that was really difficult for me because I thought I was making such an effort to live in their country to speak the language here and you know really live here and do it right and I felt like people were keeping me from doing that so that was really hard and that would make me angry ».*

Dans le contexte canadien, Fatima a décrit des difficultés d'intégration similaires à celles d'Amanda. Fatima a avoué que sa perception (erronée ou non) du jugement des Canadiens sur ses croyances, sa religion et ses vêtements la freinent. Elle a précisé :

*(10) « J[e suis] resté[e] la première année et la moitié de la deuxième. Parce qu'au mois de mars je suis allée pour accoucher. Pour l'instant c'est toujours ce problème. Je passe les cours mais pour pouvoir sortir et communiquer avec des gens c'est difficile pour moi peut être ce qui est le plus difficile c'est parce que c'est non seulement que la langue. Moi je mets la voile donc pour moi c'est si on te trouve avec la voile on va pas parler avec moi. Mais il y a des différents types de personnes ici et cela j'ai remarqué s'il y a quelqu'un qui veut te connaître comment tu vivais au Maroc est ce que c'était pareil qu'ici bien eu… moi en général je reste toujours en arrière. Je n'aime pas rencontrer les gens parce que je sais que ce n'est pas possible et par ce que je suis une femme voilée et ils ont cette idée qu'ils voient une femme voilée peut être parle pas avec les hommes et ne s'assoit pas à côté des hommes. … … … … Je suis sûre qu'on va même pas s'approcher de toi ça c'est sûr c'est pour ça que je dis cette idée que les femmes voilées ne peut pas parler aux hommes. C'est tout et ehu au bus on ne peut pas s'asseoir à côté d'elles je ne suis pas la seule qui a remarqué. Des autres femmes voilées ont vu ça aussi c'est pas vraiment le timide. On est pas peur de vous mais je pense que la femme voilée on ne peut pas l'approcher c'est tout c'est mon idée à moi je ne peux pas le confirmer pour tout le monde mais c'est mon idée de mes amies qui habitent ici qui mettent de voile ».*

Dans le contexte canadien, du point de vue de Fatima, spécifiquement, le regard ressenti des autres ont un tel impact qu'elle a avoué ne pas avoir envie de sortir ni de parler avec des Canadiens parce que, selon elle, on la voit comme inapprochable.

## 6.6 Intégration

### 6.6.1 Selon les professeures

L'intégration a une position primordiale pour les populations migrantes et pour les sociétés qui les accueillent pour des raisons diverses (précédemment discutée dans les sections 1.4 et 1.5). À la question d'intégration, nous avons constaté qu'il n'y avait pas d'écart majeur entre les réponses parmi les participants. Les perceptions des participants enseignants et apprenants sont en général similaires en ce qui concerne leur perception de l'intégration, peu importe le contexte.

Selon les données recueillies, l'intégration consiste à faire pleinement partie de la société d'accueil. Cela signifie, qu'il faut faire les mêmes choses que les nationaux, comprendre de la même manière que les nationaux et participer à la vie politique et économique du pays. Ali, en parlant des difficultés et des échecs de ses apprenants, a résumé son opinion sur l'intégration. Pour elle (et ses confrères), l'intégration est « *participating in mainstream everyday life… find[ing] gainful employment ….personal satisfaction [and] sense of value [and finding Canadian friends]*[153] ».

[153] Échange 78-82.

Tina, ayant une perspective orientée sur les apprenants immigrants dans un milieu universitaire, a ajouté que l'intégration a de nombreuses branches de fonctionnalités et de contraintes. Dans le cas de l'institution universitaire dans laquelle elle travaille, les apprenants immigrants sont bouleversés par les attentes tertiaires. En conséquence, ils arrivent moyennement à intégrer la culture universitaire parce qu'ils passent la plupart de leur temps à l'écart, en essayant à rattraper leurs camarades de classe.

Toutes les enseignantes ont confirmé que le cours de langue a de nombreuses limites en ce qui concerne l'appui dont ils ont besoin pour s'intégrer dans le pays d'accueil. Le contenu linguistique et culturel dans le cours de langue n'est pas exhaustif. Grâce à la formation de langue, un apprenant peut apprendre l'importance du hockey dans le contexte canadien (Iris, exchange 66) et ceci aide l'apprenant à établir une vie fonctionnelle. La classe, étant un lieu sûr, peut offrir aux apprenants l'opportunité de faire évoluer leur vision du monde, d'accepter les autres et d'appartenir à la communauté linguistique (Jill, échange 78). Le cours de langue additionnelle, selon les entretiens d'enseignants, n'aborde pas suffisamment 'les problèmes' des différences culturelles comme les coutumes et l'habillement : comme le port de l'hijab, par exemple (Linda, échange 53). Selon Ali, la raison en est que le contexte du cours n'est pas authentique. Les enseignants comme les camarades de classe, ainsi que le contenu abordé dans le cours de langue, sont unidimensionnels et trop structurés et donc ne sont effectivement pas représentatifs de la réalité hors de la classe (échange 80).

Caroline, dans le contexte d'enseignement de la langue française comme nouvelle langue partage la même vision de ce qu'est l'intégration. Contrairement à l'idée générale dans la société française, elle considère que la direction des attentes d'autrui

est erronée. Pour elle, l'effort d'intégration ne vient pas uniquement de la part de l'immigrant, mais c'est un effort qui est à double sens (l'immigrant et la société d'accueil qui travaillent à deux). Elle a affirmé qu'il :

> *(41) « … il faut pas qu'intégrer soit pas non plus aussi complètement euh.. faire disparaître ses origines, sa culture et ses habitudes. C'est ça aussi et le problème aussi, c'est qu'il y a beaucoup de gens, ont l'image, de se dire ' ouais mais ils ne veulent pas s'intégrer, les étrangers ne veulent pas s'intégrer !'. Mais qu'est que ça veut dire s'intégrer ? Est-ce que ça veut dire garder sa culture de parler la langue du pays comme on peut si on ne parle pas parfaitement c'est pas grave mais on arrive à se faire comprendre on arrive à communiquer et on arrive à exister dans cette société ou est-ce que c'est de devenir français ? … Je ne suis pas sûre que ça soit ça s'intégrer là non ça … pour moi ça c'est pas s'intégrer et le problème, c'est je pense qu'il y a beaucoup de gens qui pensent que s'intégrer c'est de devenir quelqu'un d'autre et ça ne doit pas être de devenir quelqu'un d'autre. C'est qu'on a quelque chose de plus… »*

### 6.6.2 Selon les apprenants

Cette faculté de porter deux 'chapeaux' d'identité ainsi que de s'intégrer dans la société d'accueil nous semble plus évidente dans le contexte canadien que dans le contexte français. Latania a expliqué qu'après six ans passé en France et avec un conjoint français, elle n'est toujours pas intégrée dans la vie de ce pays à cause de sa manière de parler : **«** *parisienne oui….ça veut dire que j'utilise par exemple les mots… déjà par rapport aux gens qui viennent du sud je parle quand même la version parisienne du français »* (116). Cho, après neuf ans en France, a constaté qu'il pense comme ses pairs français. L'intégration, pour lui est un point de départ qui évolue au fur et à mesure (grâce aux échanges et partages avec les autres) et non pas un seul but. Il précise :

> *(33) « … l'intégration, c'est c'est la base après il faut que tu…ça dépend, ça dépend de la personne. Si on veut vraiment que tu aies sa propre personne ou pas. Moi j'ai suivi des évènements parce que ça m'intéresse… J'ai pas, pas parfaitement ah intégrer à la société, non. Je veux dire je connais bien la culture déjà mais j'apprends plus. Donc il y a des choses qui ne sont pas nécessaires. Il y en a déjà les actualités, c'est ça qui est des choses on suit et … il faut pour moi il faut tenir au moins un minimum au courant de l'actualité pour pouvoir discuter avec des gens. Et l'intégration c'est aussi vivre avec les autres donc s'il faut qu'on ait la même pensée … de pouvoir entamer et discuter, faire des amis avec des autres il faut qu'on y ait la même quantité de connaissance … ouais ».*

L'idée de 'discuter et nouer des liens avec d'autres personnes (du pays, langue et culture cible)' apparaît inlassablement dans les entretiens avec les apprenants lorsqu'on parle d'intégration. Pour tous ceux qui ont participé à cette recherche, l'amitié et l'acceptation vont de pair avec leur intégration. Sans avoir développé d'amitiés, ils ne semblent pas avoir réussi à s'intégrer.

Annika, par exemple, tout en faisant preuve d'un investissement plus important dans la citoyenneté canadienne grâce à sa langue, sa voix et sa confiance (maîtrise de la langue anglaise) que certains Canadiens qu'elle a connus, a dit qu'elle n'a pas ressenti l'appartenance au Canada avant d'avoir développé un réseau social à l'université (échanges 78 ; 88-101). Kwan, reconnaissant envers sa formation intensive, a confirmé que l'intégration implique d'avoir un emploi, de participer aux mêmes activités que les Canadiens, de parler la langue ET d'avoir des amis[154]. Il a dit que son intégration est

[154] Nous soulignons que Kwan a précisé qu'en dehors de sa famille d'accueil, son réseau social comprend des expatriés avec qui il parle anglais comme langue étrangère et le japonais comme langue seconde.

liée à sa famille adoptive, mais il ne ressent pas d'appartenance après 11 ans passé au Canada, car il est encore considéré comme étranger par les nationaux (270). Kai, après deux ans au Canada, ayant vécu une expérience différente de Kwan, a exprimé l'importance de ses amis canadiens et leur influence sur sa compréhension de la langue, son insertion dans son école de commerce et son intégration au Canada, tout en critiquant l'utilité du cours de langue additionnelle.

Le thème d'identité est révélé dans le contexte français. Nous voyons des histoires similaires dans les entretiens avec les apprenants de français comme nouvelle langue. Natalia s'est totalement approprié une identité française. Ainsi, selon son témoignage son intégration parfaitement réalisée est confirmée par ses amis français. José, en partageant une vision similaire sur l'intégration à une culture cible, a aussi attribué son adaptation à la France, aux expériences, à son vécu et aux partages (humour, provenance, intérêt) qu'il a eus avec (et simultanément) ses amis français (59). Amanda et Andrea, deux Américaines d'origine, bien qu'elles n'aient pas encore réalisé l'intégration, ont dit que lorsqu'elles ont pu nourrir une amitié avec un Français, elles se sont senties chez elles : une condition, ainsi résumée par Andréa : « *sometimes you need someone on the other side who is willing to catch you* » (33).

Cependant, nous avons noté des différences, en matière d'implication parmi les perceptions des participants quant à leur volonté d'appartenance à l'environnement-cible. Dans le cas de Fatima, n'ayant pas de réseau social hormis sa famille et ses professeurs de langue, elle ne semble pas encore trouver sa place. Comme l'illustre la citation ci-dessus, elle a avoué ne pas se sentir à l'aise dans le contexte canadien pour des raisons de personnalité. Elle a avoué qu'elle reste attachée à son pays, sa langue et

sa culture natales, ce qui pour elle résulte du ressentiment global d'un manque d'indépendance psychologique, sociale et linguistique. A ce niveau, Fatima est la seule parmi tous les apprenants participants à cette recherche qui ait dit que l'appartenance à la culture, la langue et la société canadiennes ne constitue pas une de ses priorités. Son cas étant unique parmi les participants apprenants interviewés, nous voulons souligner qu'elle est unique dans son vécu et son histoire. Cependant, nous avons choisi de cibler notre analyse sur les données et les entretiens qui n'ont pas énoncé les mêmes contraintes par rapport à l'intégration.

## 6.7 Éthos, Éthique et la Didactique

### 6.7.1 Du point de vue de professeures

Le dictionnaire Larousse décrit l'éthos comme suit : *un ensemble des caractères communs à un group d'individus appartenant à une même société*. En anglais le dictionnaire Merriam-Webster élargit cette définition en expliquant que l'éthos est « *distinguishing character, sentiment, moral nature, or guiding beliefs of a person, group or institution* ». Et sur un plan étymologique, l'éthos (grec) illustre les habitudes de caractère ou de moralité liées à une situation, une époque ou un environnement. En combinant ces définitions, nous en déduisons que l'éthos d'une personne est un cumul de facteurs qui influencent toutes les décisions prises.

En tant que professeure de langue additionnelle, je reconnais que les décisions (qui sont influencées par ma constitution : *mon éthos*) que je prends pendant mes cours de langue

ont des conséquences sur les apprenants. Je représente un modèle culturel, linguistique et social (parmi plusieurs modèles qui existent dans le contexte canadien). J'ai également une posture d'éthique, d'autorité, de professionnalisme et de savoir-faire/de savoir-trouver. Mon rôle, comme celui des intervenants professeurs qui ont participé à cette recherche, a un poids. Ce rôle semble aussi avoir un coût inattendu contraire à l'éthique imposée par les institutions encadrantes comme TESL Canada[155].

### 6.7.2 Du point de vue des apprenants

Kai a évoqué ce qu'il considère comme une injustice, où la reconnaissance culturelle n'était pas appréciée d'une manière équilibrée dans son cours d'anglais. Il a suggéré la solution suivante :

> *(279) « I think that ah the instructor should be neutral. Like I mean yeah especially in the Canada. For ESL, they are all from the other countries right,*

[155] TESL Canada souligne l'éthique professionnelle dans l'enseignement des langues additionnelles ainsi :
*TESL Canada Federation of Canada has generated a set of ethical guidelines to maintain the integrity of professionals and clients within its profession. These guidelines are designed to establish a standard of professional conduct Canada-wide and to assist practitioners within our profession to reflect upon the values and responsibilities central to their vocation as teachers; ESL practitioners commit to teach, research, and behave in a manner that respects the rights and privileges of individuals without the prejudice as to race, religious beliefs, gender, sexual orientation, physical characteristics ancestry, or place of origin; ESL practitioners pledge to be receptive to different styles and approaches to teaching and to treat their students impartially and with respect, bearing in mind their ongoing learning needs and abilities; ESL practitioners resolve not to tutor or take remuneration for tutoring or providing assistance to students who are taking that subject in their class; ESL practitioners commit not to use their professional roles to gain goods or services from students under their charge; ESL practitioners will not have intimate personal relationships with the students who are under their tutelage or under their classroom instruction; ESL practitioners will uphold the confidentiality of information provided by students unless as required by law, or deemed in the instructor's professional opinion, to be in the student's best interest; ESL practitioners model ethical and respectful behaviour with students at all times both inside and outside the classroom; ESL practitioners respect the student/teacher privileged relationship in all their interactions with students…*
***In Relation to the Profession;*** *ESL practitioners accept the participation within the TESL Canada Federation as a professional responsibility and commit to: Be reflective and self-critical in their practice; Conduct themselves in a manner which maintains the reputation of the profession and not jeopardize its public standing; Conduct research within the field in an ethical manner, and give authorship when and wherever it is due; Be aware of various power relationships and not use their professional roles for personal gain or fraudulent purposes; Seek and deliver professional development undertakings as much as possible with or without the explicit directive of their employers; Support the profession by participating in and contributing to the activities of the local, provincial or national bodies by way of time and/or effort*. Consulté le 2 février, 2016. En ligne : https://www.tesl.ca/about-us/by-laws-policies-disclaimers/ethics.

> *different cultures different religions, right. That is why the instructor should be like in the middle so they can understand all different kinds of religions and … different cultures. But, ahm some instructors didn't… »*

Annika, selon ses expériences, a conclu, que certains de ses professeurs semblaient indifférents et mal-équipés. Elle a ajouté que les décisions prises par l'institution manquaient de considération et de sensibilité envers ses besoins. Elle a précisé :

> *(29) « … PE teachers and students were not equipped to help me because everyone there were English speaker. And the instructor had no time to deal with English language issues so basically she giving rules …. So, if I was the teacher I might have said, ok we are not going to put these people in PE class until they have had at least a year of ESL ».*

Sing, une fille chinoise relativement timide, a fait allusion au courage dont elle a eu besoin dans certaines situations où elle s'est sentie perdue, sans repères : courage qui ne lui vient pas naturellement. Elle a cité les conseils de son professeur de langue qui lui a dit que dans ces situations, il faut que les apprenants apprennent à :

> *(12) « …ask the people around to help us. She said that even though our English is not good, she said the native speakers, they can understand some words of us and they can ask us our idea and they can get some idea and they can help us. She said don't afraid to make mistake. … …. So, so we need be brave and ask people for help… »*

Fatima, étant venue au Canada depuis le Maroc où l'épicentre de sa culture et de sa langue émerge principalement au travers des échanges avec sa famille proche[156] (sa mère, ses cousines et son frère), a remarqué une importante différence entre les rapports qu'elle avait avec ses professeurs au Maroc et ceux qu'elle entretenait avec ses professeurs canadiens. Bien qu'elle avoue être assez peu ouverte à son insertion à la

[156] Elle est venue au Canada avec son mari, le meilleur ami de son frère décédé.

culture canadienne, elle a dit qu'elle trouve les Canadiens très chaleureux, expliquant par exemple avoir noué des liens d'amitié avec ses professeurs.

> *(60) « … l'idée qu'on avait au Maroc c'est que l'enseignant ça reste un enseignant et l'élève ça reste un élève aussi quand je suis venue ici … … Ils [les professeurs] essayent de poser [des] question[s][157] …. on vous aide à 100 % on est ici pour vous …. et des fois comme j'ai dis premièrement ils vous posent la question 'pourrai-je t'appeler à la maison pour savoir si tu te sens bien si t'es bien arrivé…. ».*

Dans les entretiens dans le contexte français, nous n'avons pas remarqué les mêmes reproches et commentaires que dans le contexte canadien, par rapport aux décisions prises dans le cours de langue française. En général, comme nous l'avons souligné précédemment, tous les participants apprenants ont indiqué que les professeurs étaient gentils, intéressants et compétents dans la langue et la culture française. Les similarités dans les contextes français et canadien-anglophone, s'observent dans les reproches visant le contenu enseigné dans les cours de langue. Le contenu, selon la majorité des apprenants, était limité sur le terrain. Pour Andrea, José, et Amanda, par exemple, le choix pédagogique de souligner l'importance du vouvoiement en France (un choix influencé par l'éthos) leur paraissait exagéré. De plus, nous avons observé que les apprenants dans les deux contextes ont exprimé que les choix des contenus fondamentaux dans la formation leur paraissaient projeter des visions stéréotypées de la vie française ou canadienne (par exemple : *En France nous mangeons des baguettes* ou bien *All Canadians are really nice*). Nous avons aussi observé que certains apprenants ont exprimé une forte insatisfaction par rapport au cours de langues, indiquant que les heures d'exposition étaient insuffisantes et que le contenu enseigné

[157] Correction de l'auteure, dans le but de créer une phrase cohérente.

dans le cours de langue en général ne leur permettait pas de se préparer réellement à l'environnement-cible, car la langue sur le terrain était beaucoup plus variée et expressive (Andrea, Amanda, Cho, José, Natalia dans le contexte français et Annika, Kai, Kwan dans le contexte canadien).

### 6.7.3 L'éthos

*Les professeures*

L'analyse du thème d'éthos, du point de vu des professeurs, nous a permis d'élucider les choix pédagogiques pendant le cours de langue à destination des nouveaux arrivants. Cela dit, nous avons observé un sentiment de conflit et de déséquilibre entourant les thèmes principaux : 1. Les obligations institutionnelles ; 2. L'égo et le soi ; et 3. Les besoins des apprenants.

Sur le plan des obligations institutionnelles, dans les deux contextes de la France et du Canada, nous avons remarqué une sensation de pression de la part de l'établissement afin de délivrer un programme de cours qui soit standardisé et certifié. Tina, pourtant, en parlant de ses contraintes professionnelles, s'est plainte au sujet des baisses de budget pour l'éducation sous la direction du Premier Ministre Stephen Harper[158] et le déménagement du siège central du LINC.[159] Ainsi, elle déplore les choix de l'administration à deux niveaux : le fait que le financement diminué influe sur la qualité de l'enseignement en général, et le fait que le programme standard de LINC ne réponde

[158] Stephen Harper est le 22ième Premier Ministre du Canada (2005-2016).
[159] Cette plainte s'avère justifiée car le siège administratif est à Edmonton, dans une province qui accueille moins de 10 % des immigrants qui s'installent au Canada tous les ans, tandis que la ville de Vancouver seule en accueille plus de 13 %.

pas aux besoins spécifiques des immigrants, principalement asiatiques, de sa région. Elle dit que ces deux facteurs influencent ses décisions pédagogiques dans la classe car elle se trouve en conflit perpétuel avec ce que l'établissement exige pour justifier les subventions financières, et la façon de répondre aux besoins multidimensionnels des apprenants. Elle explique :

> (68)… *« I think we are constantly in a battle, going on with choosing the right words and right structures that are really going to be important for the student that are continual …. I tend to teach tangentially more and more the older I get I'll build on the teachable moments all the time …. »*.

Dans le contexte français, Caroline exprime des ressentis similaires[160] (voir échange #7). Elle confirme préférer les cours particuliers aux cours collectifs (DELF, DALF et DILF[161]) dans les institutions de formation certifiée, parce qu'elle peut mieux répondre aux besoins de l'apprenant, sans être en conflit avec les objectifs prescrits des programmes de cours standardisés. Pour elle, ces certifications, bien qu'importantes au niveau national (administrativement parlant), ont une valeur discutable du point de vue d'un apprenant, qui est à la fois en train de reconstruire des repères et de trouver sa place en France.

L'expression anglaise « *all the classroom's a stage* » est souvent une règle-clé suggérée dans les cours de pédagogie pour les futurs professeurs au Canada. L'importance de garder l'intérêt, l'intrigue, et l'interaction des apprenants est souligné. Ainsi, nous pouvons déduire qu'à un certain niveau, l'égo et le soi des savants émergent.

[160] Pour la citation complète, voir échange # 7 de la transcription de l'entretien avec Caroline.
[161] Les formations du français comme langue étrangère pour les immigrants étudiés dans cette thèse sont le DELF et DALF.

Dans les entretiens avec les professeurs de langue additionnelle, nous avons noté que certains choix de contenus correspondent à leurs éthos et non à l'éthique politique de l'institution dans laquelle elles enseignent. Iris, par exemple, considère que la tolérance est importante. Elle a déclaré :

> *(58) « Oh I think it is very important I don't know how well it is defined in the curriculum but I think it is is very important like one of the really important goals is to teach them tolerance because they are most likely going to find work in an environment where they are going to be working with a lot of non-native speakers people from other counties so they have to learn tolerance if they don't come with it already you know ».*

Nous voulons souligner que ce thème, bien qu'important pour Iris en tant que personne, femme, et canadienne, n'est pas bien défini dans le cours de langue en LINC. De plus, « tolérance dans le lieu de travail envers les autres immigrants » nous semble projeter un angle unilatéral, car hors de la classe, les immigrants sont plus souvent les victimes d'intolérance plutôt que les acteurs de celles-ci (Rossiter et Rossiter, 2009). Pour les professeures telles que Jill et Iris, les choix de contenu dans le cours de langue semblent être basés sur ce qui correspond à leur éthos personnel. Jill et Iris révèlent qu'elles discutent souvent du thème de la sexualité. Ayant toutes les deux des proches homosexuels, elles avouent d'avoir utilisé le milieu (et la position) pour éclairer les apprenants au sujet de la diversité. De plus, Iris[162], une féministe, introduit intentionnellement des sujets de controverse ne figurant pas au programme prescrit par le cours de LINC. Ceci apparaît dans la citation suivante :

> *(86) « [the question asked was] 'What should a woman do if in the foreign country that she is traveling in the people are insulted by what she is wearing?' ….They all wanted to say that they should cover her hair and wear a long dress*

[162] Elle enseigne à un public principalement du Moyen-Orient.

> *like 'me' and I said 'Well ok let's think about that if I was going to go to Saudi I would not wear a short sleeves and a dress but I would not cover my hair ….».*

Caroline, dans le contexte français, affirme que dans les cours particuliers de langue additionnelle, elle apprécie d'avoir plus de liberté personnelle. Elle utilise la possibilité de s'adapter en fonction des besoins individuels de l'apprenant, et se sent ainsi plus à l'aise. Elle avoue que les objectifs institutionnels lui paraissent étouffants et l'empêchent d'obtenir de '*vrais*' progrès pour ses élèves, en déclarant que la vision française de l'apprentissage du français comme nouvelle langue ne lui convient pas. Autant que possible, dans son milieu professionnel, elle soutient le bilinguisme et l'utilisation de la langue maternelle pour rendre hommage à l'origine, la provenance et à l'identité de l'apprenant, une stratégie partagée par Ali (échange, 72).

Il est évident que les apprenants ont besoin d'apprendre la langue-cible pour vivre dans l'environnement d'accueil. Dans les cas de la France et du Canada anglophone, c'est une épreuve complexe qui demande beaucoup d'efforts et d'acceptation de la part de l'apprenant. Une autre raison pour cela est que les professeurs ne peuvent fournir qu'une exposition et qu'une expérimentation limitée, malgré les efforts pour créer un programme de cours '*authentique*,' des objectifs concrets et de garder à l'esprit les nombreux besoins des apprenants. Ceci étant dit, les professeurs ont précisé avoir des difficultés à résoudre ce conflit. Iris, par exemple considère que le contenu du cours de langue n'est pas suffisant, et déclare : « *we can give them tools we can give them <u>some</u> tools and <u>some</u> experiences* (86) ». Linda dit qu'elle s'oblige à être à la fois réaliste et négative envers les objectifs établis par les apprenants. Pour elle, souvent, comme dans le cas d'un écrivain reconnu dans sa langue maternelle, les apprenants n'atteindront pas les mêmes capacités dans la langue-cible (voir échange 50).

Pour les enseignantes de langue étrangère qui ont participé à cette étude, il ne semble pas exister de solution universelle pour résoudre les conflits précédemment observés. Apparemment, leurs points de vue sur le développement de programmes mieux adaptés aux besoins divers des nouveaux arrivants viennent plus de leur éthos encadrant et de leur expérience sur le terrain que de la politique des institutions dans lesquelles elles enseignent.

Tina, par exemple, estime qu'un budget plus important dans le secteur de l'éducation (formation de langue additionnelle) est une clé essentielle pour mieux répondre aux besoins du public auquel elle enseigne. En même temps, elle souligne qu'il faut bien connaître les apprenants pour qu'ils restent motivés. Jill dit que sa liberté et sa position dans la classe lui permet de répondre aux besoins car chaque cours est différent, les apprenants, les dynamiques, et les problèmes sont uniques. Iris fait allusion au fait que le problème principal est le taux d'absentéisme des apprenants qui mettent la priorité sur le fait de trouver un travail ou prendre soin de leurs enfants, plutôt que d'assister au cours de langue. Lisa, dans son rôle de directrice, déclare qu'il existe des défauts dans les programmes de cours, mais tout ne peut pas se résoudre dans ce milieu, c'est un fait que nous (les nationaux, les savants et les apprenants) devons accepter et assumer. Ayant toutes des avis différents, nous ne pouvons pas tirer la moindre conclusion. Cependant, nous trouvons que chaque avis exprime une version juste et représentative de leur propre vécu.

Par contre, nous avons noté quelques similitudes entre les conseils de Caroline (contexte français) et les conseils d'Ali (dans le contexte canadien). Partageant une provenance similaire (parenté immigrante, étudiante en Master 2 spécialisée dans les

langues additionnelles et/ou la linguistique, la même tranche d'âge, etcetera) nous ne trouvons pas ces parallèles surprenants. Cependant, nous voyons un lien important avec un thème récurrent des entretiens avec les apprenants : la réciprocité de la part de la société d'accueil. En admettant un investissement affectif par rapport aux cours et aux publics enseignés, elles critiquent le système actuel et tous les niveaux impliqués (le gouvernement, la formation et la société). Elles disent qu'il y a un manque de reconnaissance de la valeur de l'immigrant de la part de la société accueillante. En conséquence de cette marginalisation, les immigrants n'arrivent pas à atteindre leur potentiel, car ils sont trop préoccupés par leurs besoins de maîtriser, d'adopter et de s'assimiler à une culture et une langue cible, plutôt que de s'approprier une identité représentative et de faire reconnaître la valeur qu'ils apportent à la société d'accueil. Cela dit, pour Caroline, la reconnaissance, la tolérance, la diversité et le plurilinguisme devraient absolument être intégrés dans les programmes de l'Education Nationale, et ce dès la maternelle. En revanche, Ali a déclaré ainsi : « *I don't want my students to feel like a Canadian an English speaking Canadian that [their] other identity needs to be suppressed that they are both welcome in my classroom because they both should be welcome in this country* » (72). Pour Ali, ces thèmes doivent être établis dans la politique économique, la politique gouvernementale et la politique éducationnelle, pour que l'identité de la personne (dans son état) soit perçue comme une ressource plutôt qu'un fardeau.

## 6.8 Discussion récapitulative

*Tableau 21 : Récapitulation des thèmes récurrents*

| *Thèmes Macro* | | Apprenants<br>Thèmes micro | Professeurs<br>Thèmes micro | Commentaires |
|---|---|---|---|---|
| *Attentes* | CAN | Réussite linguistique, social (interaction), financière, appartenance, reconnaissance (position, professionnel, universitaire) | Réussite linguistique, réussit dans l'environnement cible (comportement) | Les attentes des professeurs et les étudiants manquent de cohérence. Nous notons une concentration importante sur la langue (en sens grammatical) selon les professeurs. |
| | FRA | Idem, la France, et être reconnue et accueilli par français | Réussite linguistique et appropriation de la langue et culture cible | |
| *Besoins* | CAN | Être en sécurité, trouver des repères, de partager avec des natifs. De connaître les « bon mots et expressions ». | Obtenir un niveau compétant dans la langue cible.<br>Être réaliste dans leurs objectifs, avoir des subventions, être reconnu.<br>Contenue du cours réaliste | Ces besoins semblent être satisfaits plus souvent dans les contextes sociaux que dans le cours de langue, selon le témoignage des apprenants des deux contextes. |
| | FRA | Appartenir à la société française, d'être accepter, de se faire comprendre.<br>Une formation représentative à la langue des pairs (professionnel, social). | Une société accueillante et reconnaissante des bénéfices de la diversité | |
| *Identité* | CAN | Appartenance à la société canadienne, d'étudiant perpétuel, d'être reconnue comme une personne (de valeur, drôle, capable, intelligente, intéressante…), d'avoir des origines divers. | Reconnaissance de l'identité, la langue, la provenance et la valeur de l'apprenant (explicitement exprimé dans les témoignages de Ali (CAN) et Caroline (FRA). | Dans le contexte d'enseignement l'identité de l'apprenant ne semble pas être une priorité dans le cours de langue sauf dans le cas de Ali et Caroline. |
| | FRA | Appartenance à la société française, d'être reconnue comme un professionnel (égale), une personne (drôle, un des « notre », une personne réussit, un français.) | | |
| *Position* | CAN | Valeur personnel (VESP), une personne qui mérite et a droit à un porte parole, une provenance reconnue, ne pas être jugé, de la patience | Reconnaissance de leur valeur/point de vue en class<br>Porte parole dans la classe | Tina, Ali et Caroline étaient les seules qui semblent avoir une conscience plus profonde de positionnement de la part des apprenants dans la vie en dehors de la classe. Ainsi, elles ont exprimé des sujets similaires à ceux des apprenants. |
| | FRA | Un français, VESP, ne pas être jugé (accent, intelligence, valeur), mérite de la patience | Droit à la langue maternelle | |
| *Intégration* | CAN | La langue<br>L'accueil<br>La reconnaissance<br>Les amis | La langue, étant une clé essentielle n'est pas LA clé à l'intégration.<br><br>L'intégration viens de la part des nationaux (de la société d'accueil) | Plus de précision de la part de Ali et Caroline où elles estiment que la responsabilité début au gouvernement, dans le programme de cours plus humaniste de la maternelle au lycée.<br><br>Les apprenants estiment que l'intégration, pour eux, est réalisée grâce aux liens sociaux. |
| | FRA | La langue<br>L'accueil<br>La reconnaissance<br>Les amis<br>Les mêmes repères culturel, linguistiques, politiques… | | |
| *Éthos* | CAN | Professeurs sont des amis des apprenants<br>Professeurs doivent être neutre<br>L'enseignement ne convient pas à l'éthos de l'apprenants | Il existe un éthique d'enseignement professionnel à suivre.<br>Le contenue des fois à pour but à mettre en question les pensées traditionnelles des nouveaux arrivants. Diversité dans la cours est mit en valeur | L'éthos et l'éthique, selon les témoignages de cette étude, semblent être présentes inévitablement dans les cours de langues peu importe le contexte ; inconsciemment de la part de l'enseignant et directement (relié au besoins de repère et de reconnaissance) du point de vue des apprenants. |
| | FRA | L'enseignement ne convient pas à l'éthos de l'apprenants<br>Les professeurs étaient (ou n'étaient pas) trop figé sur le programme de cours (cours magistral). | Un pédagogie qui convient aux besoins des apprenants (pratique pédagogique) | |

Dans le but de synthétiser les nombreux thèmes récurrents, nous récapitulons avec le Tableau 21 plus haut. Ces thèmes sont nombreux, cependant, ce que nous trouvons intéressant dans le cadre de cette recherche c'est que ces thèmes s'entrelacent. Comme déjà mentionné plus haut, Jones et McEwan (2000 ; voir aussi Abes, Jones et McEwan, 2007) proposent que l'identité consiste en de nombreuses dimensions entrelacées (un sujet abordé en détail dans la partie discussion plus bas). Ceci semble cohérent avec les résultats des données de cette recherche, selon lesquels (d'un point de vue qualitatif) l'intégration, la reconnaissance et la réussite des nouveaux arrivants sont dépendantes des perceptions d'acceptabilité du point de vue d'autrui.

Être considéré comme une personne de valeur, comme une personne avec une identité qui mérite le partage et comme une personne qui puisse se faire comprendre est fortement lié à la réussite d'avoir développé un réseau social dans l'environnement cible. Selon les témoignages issus des entretiens, malgré la conscience[163] de valeur (comme nous l'avons décrit dans la phrase précédente) chez les apprenants, les enseignants ne le priorisent pas dans le cours de langue pour des diverses raisons soulignées plus haut. Enfin, nous remarquons un ressenti d'échec du point de vue des enseignantes qui avouent que le cours de langue est limité. Elles disent que ce n'est pas assez pour réaliser pleinement une vie dans le pays d'accueil, car étant donné que la langue est une clé d'expression, l'appartenance (et les repères reliés à celles-ci que nous avons détaillés dans les sections précédentes en citant les théories du positionnement et les besoins fondamentaux de Maslow) est complexe.

[163] Cette conscience est notée dans les réponses du sondage où les essentiels reliés à la culture cible, à la langue cible et à la langue requise pour exprimer son identité ont été analysés.

## 6.9 DISCUSSION

Pour le gouvernement français et canadien, une priorité absolue est d'utiliser l'enseignement pour permettre à l'immigrant d'être autonome dans son environnement d'accueil et d'y vivre pleinement. La maîtrise, même basique, de la langue-cible est une des clés principales. Pour Anisef *et al.* (2008) et Berry (2008) (cité dans Rossiter *et al.*, 2015) réussir à s'intégrer et avoir une vie épanouie n'est possible que grâce à l'évolution.

Cela dit, en ce qui concerne les cours de langue additionnelle, nous observons que la maîtrise de la langue est une épreuve complexe à surmonter. Cummins (2000) constate que l'apprentissage d'une nouvelle langue[164] prend énormément de temps (parfois jusqu'à sept ans) pour une personne qui évolue et se reconstruit dans le pays d'accueil. Le contexte canadien octroie par exemple environ 900-1200 heures de formation langagière (NCLC 1 – NCLC 5) grâce à des subventions, ce qui peut représenter environ deux ans et demi.

Comme nous l'avons souligné antérieurement, les professeurs considèrent que cela n'est pas suffisant. Selon elles, peu importe le milieu de formation, réussir à atteindre les objectifs du cours n'est pas synonyme de succès pour l'apprenant ; l'apprenant a besoin de plus. Certes, un certain niveau de maîtrise de la langue-cible est attendu (au minimum le niveau seuil), mais en même temps, on leur demande de se sentir bien dans leur propre peau,[165] de pouvoir exprimer leur point de vue,[166] de développer la

[164] BICS (*Basic Intercultural Communication Skills*) et CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency)*.
[165] Selon les témoignages d'Ali et Caroline.
[166] Selon le témoignage de Lisa.

tolérance,[167] de ne pas devenir comme les autres[168] et de faire reconnaître leur valeur.[169] Anderman (2002) et Baumeister et Leary (1995)[170] soutiennent que la confiance en soi et l'appartenance sont des facteurs importants pour la réussite sur le plan académique.

Il n'y a, à l'heure actuelle, que peu de recherche sur les immigrants et leurs attentes, et peu de recherche sur les attentes de la société face aux immigrants. Nous avons précédemment décrit des études qui soulignent quelques facteurs importants, qui ont un effet sur la réalisation des attentes (notamment l'intégration) des immigrants, mais une grande partie de ces recherches est focalisée sur la réussite des jeunes nouveaux arrivants, avant le baccalauréat, et non les immigrants de première génération, qui sont ceux sur lesquels nous nous interrogeons. Nous partageons l'avis de Rossiter *et al.* (2015) qui suggèrent ceci : « *the immigration literature to date has identified a number of key factors affecting the interpretation of immigrant refugee youth : pre-migration experiences, socioeconomic circumstances, family relationships, education, discrimination, and social networks. However, these studies are few in number, and this has give rise to calls for more research related to newcomer children and youth in Canada (e.g., Chung et CISSA, 2010 : Wideman-Jonhston, 2014)* » (p. 751).

Les apprenants, ayant un angle distinct (et un peu plus engagé), en ce qui concerne leur survie dans l'environnement-cible, en temps réel, voient bien l'intérêt de quelques-unes des attentes institutionnelles projetées dans le cours de langue (la grammaire, la syntaxe et la phonologie standardisée). Les différences exprimées apparaissent dans

[167] Selon le témoignage d'Iris.
[168] Selon le témoignage de Caroline.
[169] Les témoignages de Tina et Ali.
[170] Cité dans Rossiter *et al.*, 2015, p. 749.

l'importance de développer une vie sociale, d'être accueilli avec patience, d'être reconnu par leurs pairs et de développer une langue qui corresponde à la langue d'expression telle qu'utilisée par les nationaux. L'impatience, n'ayant pas le même niveau d'importance dans le cours de langue, les apprenants admettent que les résolutions se trouvent en dehors de la classe. Nous n'avons pas trouvé d'étude à ce jour qui exprime ce mécontentement de la part des nouveaux arrivants. Nous avons trouvé des études qui estiment qu'une vie sociale est importante pour développer la réussite, la confiance et l'appartenance (Berry *et al*., 2006 ; Baumeister et Leary, 1995 ; Kia-Keating et Ellis, 2007 ; Van Ngo, 2010) une vie sociale créée sur les fondations d'écoute, de partage, et de patience.

Contrairement à notre étude, ces recherches parlent d'immigrants en situation vulnérable. De plus, les études portant sur le succès de nouvelles initiatives, telles que suggérées par Ali et Caroline, afin que les représentants du pays d'accueil soient plus tolérants, plus bénévoles et plus patients, n'existent pas à notre connaissance.

Les besoins institutionnels ne semblent pas correspondre à ceux de l'individu, notamment la population immigrante dans les contextes étudiés. Cela ressort de façon plus évidente en France, où la politique mise en place pour aider les nouveaux arrivants à s'installer, à trouver des repères et à apprendre la langue-cible, « n'est pas encore bien établie[171] ». Sur le plan gouvernemental, les institutions de formation de la langue française suivent les contraintes et les exigences de la politique de labellisation institutionnelles (CEIP, DELF et DALF) et les critères soulignés par le CERL. Ce fait

[171] Entretien avec Thierry P, un ancien membre d'une association à l'aide des nouveaux arrivants dans le 19ième arrondissement et actuellement gérant d'une maison d'accueil pour les réfugiés en France.

met résolument l'accent sur les demandes de la procédure de labellisation et sur les obligations d'avoir une formation standardisée et homogène qui 'devrait' répondre aux besoins changeants, individuels et concrets des immigrants.

Les centres de formation à destination des publics immigrants aux Canada sont plus accessibles (en matière de suivi, de subventions et d'information en général), mais sont soumis à des modalités et des conditions similaires à celles de la France. De plus, sur le plan de l'enseignement de la grammaire et de la syntaxe, les programmes de cours (notamment de LINC) suivent les critères du NCLC qui, selon les témoignages ci-dessus, semblent limités, traditionnels et obsolètes.

Le système d'aide aux nouveaux arrivants n'est pas parfait. Malgré le fait que le Canada applique des stratégies plus efficaces, les problèmes de langue, d'intégration et d'identité existent comme c'est le cas en France (Archibald et Chiss, 2007). Daniel Coste *et al*. (1976) déclare qu'un individu doit atteindre un niveau assez élevé dans la langue-cible pour pouvoir échanger et être reconnu comme un individu qui a une valeur historique, culturelle et identitaire, membre de la société, et non une personne seulement reconnue en tant que main-d'œuvre. Beacco (2008) nous rappelle que la maîtrise de la langue ne suffit pas à l'intégration et l'appropriation d'une identité française. Et Little (2007) critique les critères du CERL en disant qu'une langue standardisée dans le milieu professionnel n'est pas adaptée aux dimensions de la vie quotidienne.

Selon les témoignages ci-dessus, la solution par rapport aux besoins divers des migrants ne se trouve pas dans les cours de langue, (en dehors de l'apprentissage des bases linguistiques) car ces besoins sont multidimensionnels. Les professeurs interviewés

admettent avoir des difficultés à répondre aux attentes de leurs élèves comme observé précédemment. Bien que ce soit un système créé à partir d'une réflexion centrée sur les apprenants migrants, et que ce soit un système indispensable au public pris en charge, il est intéressant de voir que les systèmes français et canadien en place et à destination des nouveaux arrivants ne semblent pas produire des résultats cohérents avec leurs objectifs : avoir une population immigrante qui partage les même privilèges de citoyenneté (reconnue pour leur voix, leur expérience et leur diversité), de porte-parole (l'expression linguistique), d'appartenance et de reconnaissance (leur identité et leur valeur) que les nationaux.

Nous proposons qu'une des solutions serait que la recherche et l'application des théories traitent le problème de l'immigrant comme s'il était unidimensionnel et statique. Or, du point de vue des apprenants qui ont participé à cette étude, la langue, son appropriation et son application ne sont pas statiques mais entrelacées avec leurs besoins fondamentaux (la sécurité, une vie sociale, une forme de reconnaissance, et caetera (Maslow, 1947). La langue, pour eux est vivante, et représente donc une extension de leur être (si, en effet, ceci est reconnu par autrui).

Les apprenants confirment que le cours de langue ne répond pas à leurs besoins liés à la langue-cible dans leur quotidien. Leurs besoins ancrés dans leurs identités sont construits de multiples dimensions. Jones et McEwen (2000 ; voir aussi Abes, Jones et McEwen, 2007) avancent que l'identité d'une personne a de nombreuses couches et dimensions. Elles maintiennent que les aspects de son *soi* (femme, doctorante, professeure de langue seconde, maman, immigrante en France…) sont entremêlés et liés à la personne. Elles suggèrent que là où les aspects se croisent, se trouvent les

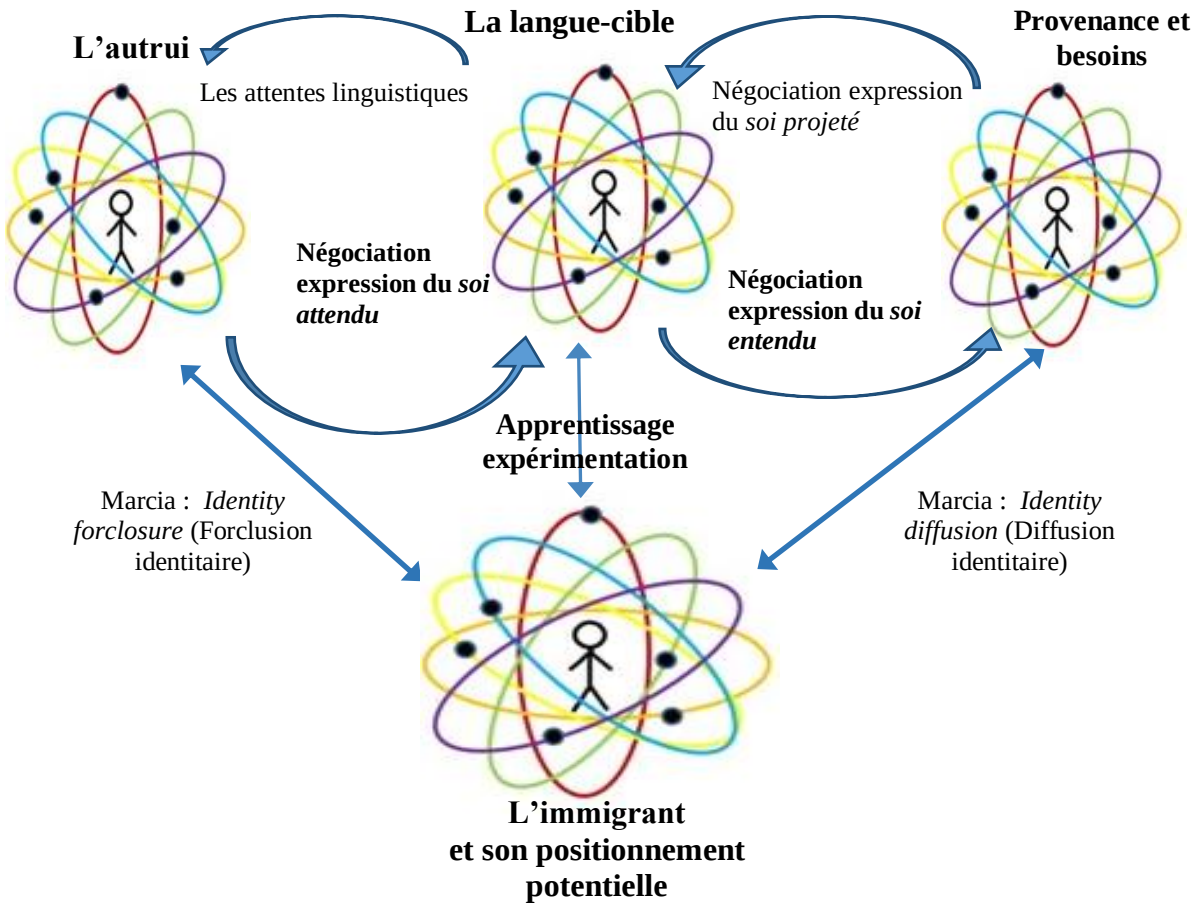
qualités fondatrices de l'individu. En prenant tout cela en considération, les cours de langue tels qu'ils sont proposés aujourd'hui ne sont pas suffisants pour répondre aux besoins multiples des immigrants en période de reconstruction, ré-établissement et repositionnement à travers la langue.

Ainsi, nous pouvons déduire que les cours de langue et les programmes de cours limitent le potentiel et le développement de l'individu immigrant. L'aspect des identités (Jones et McEwen, 2000 ; Abes, Jones et McEwen, 2007), leurs liens avec la langue (Norton, 2013) et la culture (Kramsch, 2010) sont négligés dans les normes linguistiques mises en place par des organes de direction déconnectés de la population concernée. Cela dit, en adaptant le schéma d'Abe, Jones et McEwen (2007) (voir aussi, Jones et McEwan, 2000) qui traite exclusivement des dimensions identitaires du public académique (étudiant à l'université) et des jeunes individus des communautés gay et lesbienne, nous présentons une vision alternative et plus complète.

Selon Jones et McEwen (2000) il existe une relation symbiotique entre les anneaux qui se croisent et le noyau. On ne peut donc pas en comprendre les complexités. Nous trouvons des propositions similaires dans les théories sur les couches d'identité et la construction de la personnalité dans le domaine de la psychologie, notamment chez Kegan (1994) et Gardenswartz et Rowe (2003). Étant donné que nous considérons ces recherches importantes et pertinentes pour cette thèse, nous remarquons que les liens qui existent entre la langue et les populations immigrantes dans les contextes du Canada anglophone et la France ne font pas partie des thèmes considérés dans la recherche actuelle. Nous pensons que les liens entre les besoins, l'expression de ces besoins, la provenance et l'établissement de sa valeur envers le point de vue d'autrui sont des

'atomes' aussi transversaux que les 'atomes' des dimensions de l'identité proposées par Jones et McEwan, 2000 ; Abes, Jones et McEwan, 2007). Nous présentons une image plus compréhensive adapté de Abes, Jones et McEwen (2007) et de Marcia (2010 ; 1992 ; 1980) dans le Schéma 15 ci-dessous qui nous apparaît plus relié au public étudié dans cette thèse.

*Schéma 15 : La multidimensionnalité des liens entre l'identité et la* langue




À l'aide des flèches symbolisant la reconnaissance et l'acceptation, nous considérons qu'autrui qui représente la culture et langue-cible est un facteur important, qui influence la réussite linguistique, personnelle et professionnelle du nouvel arrivant. Sur le plan

individuel, d'énormes efforts de la part de l'immigrant sont requis en matière d'appropriation de la langue et de la culture cible, de construction de nouveaux repères à intégrer aux anciens, et de la reconstruction du soi sous l'angle des besoins essentiels de la personne (Maslow, 1943). Cela dit, nous proposons que la réciprocité (la reconnaissance, l'ouverture, la patience et le véritable intérêt sincère) de la part d'autrui envers le nouvel arrivant est une clé essentielle.

Après ces des questions pertinentes sur le développement et la reconnaissance de l'identité de l'immigrant dans le cours de langue, nous en concluons que l'identité n'est ni bien définie ni une priorité du programme de cours, selon les témoignages recueillis lors des entretiens et sondages. Cela dit, les savants ont présenté des réponses divisées. Contrairement aux visions « idéalistes » d'Ali, Caroline et Tina, l'identité est très peu abordée dans le cours de langue. Ceci a été justifié comme suit : les programme de cours exigeants ne permettent pas une profonde réflexion sur l'identité ; le temps alloué à chaque personne dans un cours n'est pas suffisamment important, la dynamique de chaque classe est distincte et les habitudes en cours magistrales ancrées, et caetera.

Peu importe, on nous dit que les nouveaux arrivants ont besoin de réaliser une vie pleine et autonome. Le discours public sur ce sujet s'oriente vers la pensée que l'immigrant, étant le seul responsable pour son intégration, n'arrive pas parce qu'il lui manque le désir (Cooke et Simpson, 2008). Nous ne sommes pas d'accord. En sachant l'importance de l'acquisition de la langue-cible, un seuil important pour une reconnaissance plus élevée dans la société d'accueil (Bourdieu, 1986), des immigrants, comme ceux qui ont participé dans cette étude, suivent des cours de langue. À ce sujet, nous acceptons que les programmes de cours, malgré toutes les contraintes soulignées

par les professeures interrogées, soient conçus en fonction d'une base d'analyse de besoin. Cela dit, nous voulons souligner que le débat d'authenticité (Wong, 2010 ; Gilmore, 2007 ; Peacook, 1997 ; Little *et al.*, 1988 ; Breen, 1985) dans le cours de langue n'est pas en question.

En revanche, nous nous interrogeons sur la compréhension holistique de ce qui est définie comme besoin en comparant les points de vue des savants et des apprenants. De cette comparaison, les théories de Maslow (1943 ; 1954), prennent une position importante dans les témoignages des apprenants. Peu appliquée dans les études parlant des populations immigrantes[172], la reconstruction des définitions (ou réalité individuelles) d'appartenance, d'estime du soi, et l'épanouissement sont des thèmes récurrents dans les données de cette étude. Nous avons vu à plusieurs reprises, un lien sémiotique entre un ressentiment d'appartenance et d'estime du soi et l'établissement d'un réseau social. Nous avons aussi remarqué que la période de transition pour les apprenants est longue et laborieuse. Cela évoqué, nous voulons proposer l'idée que les besoins d'appartenance, d'estime du soi et d'épanouissement de la part du nouvel arrivant, soient facilités par la reconnaissance d'autrui qui, ainsi, peut être une source de soutien (Marcia, 2010).

Les efforts pour se positionner dans l'environnement d'accueil ne se réalisent pas s'il n'existe personne pour les accepter. Étant donné qu'une position n'est pas statique, mais évolutive, en s'établissant en fonction d'une situation précise résultant des négociations, des expérimentations et du recul (Harré et Slocum, 2003 ; van

[172] Des études à ce sujet émergent de plus en plus. Nous avons cité Rossiter et ses confrères antérieurement. Cela dit, nous reconfirmons que ce sujet est un thème à la mode dans la recherche actuelle.

Langenhove et Harré, 1999), nous avançons qu'un réseau social joue un rôle principal. Contrairement à la recherche actuelle qui aborde la théorie du positionnement de Davies et Harré, 1990), cette étude n'interroge pas sur la résolution des conflits de positionnement dans un milieu d'apprentissage (de nouvelle langue ou autre) ni dans les enjeux de pouvoir entre les apprenants, avec les apprenants, ou entre les apprenants et les professeurs. Ainsi, nous remarquons, selon les témoignages des apprenants, qu'il y a un manque d'égalité (valeur du soi) pour les participants qui ont noté un ressentiment dans le pays d'accueil. Un ressentiment noté dans les études de Ellis, 2008 (voir aussi Kai-Keating et Ellis 2007) ; Ajayi, 2006 et de Miller, 2000 dans les contextes universitaires. L'identité selon Fleming (2003) est une co-construction transmise à travers la langue qu'on utilise pour l'exprimer. Les nouveaux arrivants comme dans le cas de José et Annika, par exemple, ont besoin d'être reconnus au niveau linguistique, professionnel et universitaire comme membres productifs de la société et non par leur accent ou la couleur de leurs cheveux. Grâce à un réseau social accueillant et sans préjugés, ils ont pu trouver leur place respectivement en France et au Canada. Le cours de langue était insatisfaisant.

Norton et Toohey (2001) suggèrent que le contenu dans le cours de langue à destination des nouveaux arrivants doit inclure des stratégies pour savoir comment franchir les multiples obstacles de pouvoir entre les nationaux et les nouveaux arrivants. Thompson et Derwing (2005), en analysant le contenu des cours de langue LINC, dans le contexte canadien en 2004 et 2005, ajoutent que l'éthos du professeur en même temps que les attentes irréalistes du gouvernement qui subventionne la formation, les empêchent

d'aborder des sujets plus actuels (et culturellement pertinents) du point de vue des apprenants[173] .

Nous n'avons pas remarqué de problèmes avec d'enjeux de pouvoir, d'inégalité ou de positionnement (Davies et Harré, 1990) dans les données des entretiens, hormis le cas de Annika, qui âgée de15 ans à son arrivée au Canada, a été inscrite au lycée dans lequel l'enseignement de l'anglais comme nouvelle langue n'était pas une spécialisation. Kayi-Aydar (2012) résume la définition de la théorie du positionnement et raisonne à ce sujet comme suit :

> « *Positioning theory emphasizes that meaningful communication is only possible when people not only possess the skills necessary to say things, but also know when it is appropriate to say them and what the possible consequences are. Coming from different cultural backgrounds, it is possible that ESL learners bring into this new social setting various cultural and moral orders that might be in conflict with each other or may not be valued in the target setting. Therefore, the actions and interactions of learners may lead to misunderstandings between individuals and/or the group that will then place or define them in ways not originally intended* » (p. 5).

Certes, les immigrants arrivent dans l'environnement d'accueil avec une provenance qui affecte leur compétence linguistique et pragmatique (Ellis, 2008) qui à son tour influence la façon dont ils se positionnent dans le pays d'accueil. Kayi-Aydar (2012) conclut que dans la salle de classe les négociations de pouvoir et de positionnement sont généralement subtiles et inaperçues. En prenant ceci en considération avec le fait

---

[173] Interprétation et traduction de l'auteure de la citation suivante : « *Although many respondents indicated that they thought it was important to deal with issues such as racial and gender equity, multiculturalism, and the like, they tended to rely on teaching concrete conventions that arose from their own personal experiences* » (Derwing et Thompson, 2005, p. 55).

que la sécurité de la salle de classe, ne correspond pas à la réalité du le terrain, nous ne pouvons pas proposer de lien précis. Ce que nous voulons éclairer, par contre, c'est que selon les données, les professeures arrivent aussi avec leur propre provenance qui effectivement influence la diffusion du contenu culturel et linguistique pendant le cours de langue additionnelle.

La langue, la culture et l'identité sont entrelacées. Ces sujets pluridisciplinaires sont actuellement en forte croissance (voir les recherches récentes de Norton (2015 ; 2013 ; 2006), Norton et Toohey (2010), Nunan et Choi (2010) et Kramsch (1998) dans la recherche, mais sous un angle différent de celui de la présente étude. Ce que nous considérons important de noter c'est qu'il ne semble pas y avoir de consensus sur les définitions de l'identité, de la culture (ou Culture) et ou de la langue. Philosophie, sociologie, psychologie, et didactique des langues additionnelles abordent et analysent ces thèmes de manières différentes. Cela dit, nous avons trouvé des divergences de points de vue entre les témoignages des professeurs et les immigrants. Étant donné que l'une des principales priorités des professeurs est d'enseigner un programme de cours standardisé, la langue pour la majorité d'entre elles est prescrite et évaluée. Contrairement à cette idée préconçue, les apprenants ne voient pas la langue de cette manière.

Pour la majorité des participants immigrants interviewés, la langue est vivante : un sentiment mal représenté dans le cours de langue. À l'appui, Andrea a dit : *« I learnt that in the classroom the language was not alive for me* ». Ainsi, la langue change en fonction de l'environnement, en fonction de l'intimité des échanges et en fonction de l'écoute (l'attente) de l'interlocuteur. La langue est à la fois une expression du soi, un vecteur pour franchir les frontières de la culture cible et une manière importante de

développer des racines dans le pays d'accueil. C'est une manière de créer, faire évoluer et de maintenir son statut, sa valeur et son réseau social.

### 6.9.1 Limites et implications didactiques

En considérant les perspectives générales éclairées par notre cadre théorique et les modes de collecte de données (sondage et entretiens), nous voulons souligner les limites de cette étude ainsi que les limites de la méthodologie de cette approche. Du fait de l'orientation qualitative de cette étude, au lieu d'expliquer le problème concernant les nouveaux arrivants, nous nous sommes penchées sur la découverte et sur des témoignages représentatifs des participants. Cela nous a permis d'ouvrir notre point de vue au sujet des complexités qui entourent l'enseignement des langues additionnelles dans les contextes de la France et du Canada, et les liens qui existent entre l'apprenant et son environnement d'une manière holistique, humaniste et représentative.

Cependant, cette étude est certes d'une portée limitée. La subjectivité des témoignages, les barrières langagières et le faible nombre des participants ont fait que les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés (malgré les efforts menés au cours du développement du sondage). Les lignes suivantes décriront les limites très évidentes et celles plus surprenantes, par rapport à la récupération des données, le recrutement des participants et la généralité de ce projet.

Cette étude « *approche ancrée/phénoménologique* » nous a permis d'interroger plus ouvertement sur de nombreux angles de ce qui est la langue, l'identité et la culture. À

l'origine, ayant créé un sondage en ligne une fois créé, nous avons voulu mener une étude principalement quantitative et la trianguler avec des données qualitatives (les entretiens) à l'appui. Consciente des difficultés qui s'imposent dans la recherche en didactique, nous avons tenté en vain de créer un second sondage accessible, court et clair, existant dans plusieurs langues. Malgré les efforts pour créer un questionnaire clair et accessible, les résultats suggèrent des limites importantes. Il y a eu plus de 850 connexions sur le site web. Néanmoins, un tel intérêt initial n'est pas représenté dans les résultats. Le temps requis à compléter le sondage, et l'ambiguïté dans le questionnaire selon les participants enregistrés, m'ont fait douter de la construction des questions et de la lisibilité du format utilisé. De ce fait, nous l'avons révisé à deux reprises. Le résultat est qu'il est impossible d'extrapoler des conclusions ni concrètes ni qualitatives.

Nous n'avons pas réussi à appliquer le logiciel de ISA[174] créé par Peter Weinreich comme prévu initialement pour de multiples raisons. Puisque la taille de l'échantillon du sondage n'était pas importante les résultats n'étaient pas quantifiables. Également, le logiciel utilisé pour la création du sondage ne correspondait pas à celui du ISA. Nous n'avons pas pu résoudre les difficultés à ce titre, nous étant rendus compte trop tard qu'il fallait créer les items du sondage avec le logiciel ISA. Enfin, notre incapacité à

[174] ISA (Identity Structure Analysis). La description du logiciel du point de vue du créateur même dans un échange que nous avons eu au mois de mai, 2014 : *Congratulations on having come across the Identity Structure Analysis (ISA) conceptualisation of identity processes that is probably the most conceptual and analytical of any approach to 'identity' currently available ; one that is operationalised for empirical investigations by way of the dedicated software 'Ipseus'. An important feature of the ISA conceptualisation is that the investigator creates customised identity instruments focussing on the salient features of individual and societal contexts in historical eras that is germane to the project in question. It integrates in a natural fashion qualitative and quantitative aspects of identity processes, with the output reports of Ipseus clearly demonstrating their inter-relationship for each individual (results across grouped individuals can be accumulated by Ipseus).*

résoudre ce problème combiné avec un sondage rassemblant peu de participants nous a empêché de tirer des conclusions quantitatives et, ainsi, de suggérer des solutions applicables dans le contexte du cours de langue. De plus, nous n'avons pas pu imposer de contrôles sur la durée, ni de tentatives répétées à compléter le sondage en ligne. Tout cela nous a amenées vers une approche analytique plus phénoménologique que nous ne le pensions, et nous a permis d'affiner la direction d'une partie du questionnement des entretiens, notamment les interrogations sur l'éthique et l'éthos du sondage qui n'ont pas été comprises.

Le questionnement ouvert a permis une perspective élargie et holistique par rapport aux publics qui ont participé à cette étude. Les réponses sont riches en contenu et rendent hommage au vécu de chaque individu interviewé. Cela dit, la méthode sélectionnée pour la réalisation de la partie qualitative de cette thèse a fait émerger des difficultés concernant la cohérence de contenu entre chaque entretien. L'objectif étant de cibler les expériences de chaque participant, les questions étaient orientées vers leur vécu personnel (voir Annexe F pour une explication plus détaillée du questionnement de l'entretien). La subjectivité des réponses a rendu l'analyse compliquée et les préjugés de la chercheure ont pu affecter l'interprétation des résultats. De plus, dans les cas de Malika, Fatima et Latania, à cause de leur désir d'échanger avec la chercheuse, de l'ambiguïté des réponses et des attentes par rapport aux questions posées (savoir la « bonne » réponse), certaines réponses s'avèrent inexploitables. Nous admettons que ceci nous a posé des obstacles au niveau de la clarté et de la précision par rapport à la résolution des questions posées, au final, nous nous trouvons avec plus de questions que de réponses. Ceci, couplé à un faible nombre de participants, fait que la recherche de cette thèse ne permet guère de généraliser les résultats.

Malgré les limitations mentionnées et les implications didactiques et de nouvelles perspectives dans les recherches pluridisciplinaires émergent de cette étude doctorale. Cela dit, nous trouvons que ce travail pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses. Sur un plan expérimental, la proposition de ne pas dissocier l'identité, de la langue enseignée ni du positionnement du point de vue d'autrui par rapport à l'intégration réussie des immigrants, est pertinente, compte tenu des problèmes actuels dans le contexte de la France (Europe) et du Canada (l'Amérique).

Nous envisageons que les études analysant des liens entre les besoins (Maslow, 1943), les dimensions de l'identité (Abes, Jones et McEwan, 2007), les périodes de transition identitaire (Marcia, 2010), le positionnement et l'impact sur l'appropriation de la langue et de la culture cible sont importantes pour les immigrants (de première et deuxième générations). Ainsi, cette même importance semble être pertinente pour la gestion de l'intégration dans la société d'accueil et pour la politique qui gouverne les normes de la citoyenneté ainsi que les programmes qui établissent les normes linguistiques de la langue d'accueil. Nous envisageons, en plus, une application plus importante du logiciel ISA qui semble fusionner les théories d'Abes, Jones et McEwan (2007) avec l'ICA[175].

[175] À l'origine, nous avons voulu comprendre pourquoi les similarités existent entre les problèmes d'intégration des immigrants dans les contextes de la France et du Canada anglophone. Nous avons cru qu'une méthode pour trouver les facteurs clés de ces similitudes émergerait des solutions proposées par le IMPERIALIST COMPETITIVE ALGORITHM (Atashpaz-Gargari et Lucas, 2007) qui propose de résoudre des problèmes d'optimisation d'une manière évolutive. Les échanges que nous avons eus en 2014 avec Peter Weinreich nous ont convaincues que son logiciel pouvait mieux répondre à nos besoins car les processus d'identité sous-jacents aux concepts clés de la psychologie sociale / développementale, la psychologie interculturelle, la sociologie et l'anthropologie sociale n'ont pas encore été considérés dans les études.

## 6.10 CONCLUSION

Cette recherche interrogeait l'expression des construits de soi, d'intégration et l'apprentissage d'une langue additionnelle dans un pays d'accueil. Ce questionnement pluridisciplinaire visait à déterminer des stratégies pédagogiques, institutionnelles et individuelles afin d'apprécier la 'réussite' (un sentiment citoyenneté et reconnaissance) dans les contextes comparatifs de la France et du Canada anglophone. Malgré des processus distincts pour aborder les problèmes d'intégration et d'immigration, la France et le Canada partagent des problèmes similaires concernant les populations immigrantes en fonction de l'apprentissage de la langue additionnelle. En tant que projet approche ancrée/phénoménologique (*grounded theory research*), cette étude soulève plus de questions que de réponses. Ainsi, elle a permis de questionner les liens entre la citoyenneté et l'intégration, l'identité, la position et l'apprentissage de langue additionnelle. En tant que chercheur, ce cadre pluridisciplinaire remet en perspective la philosophie de l'enseignement, non seulement du point de vue éthique et épistémologique, mais aussi au niveau de l'éthos (les facteurs qui nous influencent par rapport à nos actes (décisions, moralité, langue, et caetera). Notre objet de recherche était d'explorer les enjeux de la réussite linguistique avec l'intégration et la citoyenneté réussie dans le contexte de la France et du Canada anglophone du point de vue des migrants et des professeurs. De façon concomitant, nous voulions comprendre comment un cours de langue additionnelle encadré par les contraintes, comme par exemple le CERCL et son équivalent canadien, contribuent à cette réussite. Grâce aux savoirs et vécus partagés à travers les sondages et les entretiens ouverts qualitatifs, nous avons pu élargir le questionnement d'origine. Nous avons révélé que selon les apprenants, l'aspect social et le pouvoir de se positionner dans l'environnement-cible

semblent jouer un rôle de catalyseur dans l'objectif d'intégration, des aspects confirmés par les participants professeurs interviewés, qui sont selon eux peu abordés dans le cours de langue ni d'une manière prioritaire, ni constante, ni directe. À défaut de données équilibrées et importantes aux regards de l'éthique et de l'éthos dans la didactique des langues additionnelles, ainsi que d'après les décisions pédagogiques prises par les participants professeurs, nous n'avons tiré aucune conclusion causale. De fait, nous nous trouvons dans une impasse où, selon notre analyse, plus de recherche interdisciplinaire interrogeant les sujets de l'immigration et de l'intégration, l'épistémologie des décisions pédagogiques, de la sociologie, de la philosophie (humanisme) et du positionnement est requise pour mieux comprendre le problème d'intégration des nouveaux arrivants du point de vue politique, institutionnel, social et individuel.

Cela dit, nous répondons aux questions d'origine de notre thèse comme suit :

**Conclusion à la question 1** : Lorsque les institutions, très standardisées, ont leurs propres critères, comment peuvent-elles répondre également, d'une manière humaniste, aux besoins institutionnels, aux attentes d'un public hétérogène (au niveau national) et aux besoins fondamentaux des nouveaux arrivants ?

Nous pouvons constater que les données n'ont pas pu répondre à cette question d'une manière claire et cohérente. Les standards suivis par les institutions formatives, notamment le CERCL dans le contexte français et le NCLC dans le contexte canadien anglophone, ne semblent pas répondre aux besoins langagiers identifiables auprès des immigrants accueillis. Selon les témoignages des participants immigrants, les

formations encadrées sont plus souvent perçues comme une faiblesse plutôt qu'un atout dans l'environnement-cible, car la langue apprise ne reflète pas les nuances attendues par les nationaux. En admettant qu'une formation langagière reste nécessaire, les participants expriment une insatisfaction due au manque de réponse à leurs besoins basiques d'expression, et à leurs besoins fondamentaux dans le contexte du migrant l'accueil, la reconnaissance, la confiance, un réseau social (des besoins également importants pour tous - Maslow, 1979 ; 1970 ; 1943).

**Conclusion à la question 2** : Quelles approches didactiques les enseignants de langues additionnelles utilisent-ils pour atteindre leurs objectifs et comment ressentent-ils la réussite (du point de vue des enseignants et apprenants) ?

La réussite, du point de vue des professeurs, des participants se réalisent sur deux niveaux : un environnement sécurisé pour les apprenants et une capacité à réaliser les objectifs du cours de langue. Les professeurs étaient unanimes sur la nécessité d'offrir un cours de langue où les apprenants se sentaient libres de parler, libres de poser des questions et en sécurité. La réussite par rapport aux objectifs de cours était plus ambiguë. L'expression de réussite correspondait souvent à sentiments mitigés avec une conscience de ne pas répondre à tous les besoins des apprenants parce que les objectifs en place étaient prioritaires. Nous soulignons en revanche que la méthodologie pédagogique et certains sujets (débat, actualité, thèmes de conversation) ont été choisis d'après l'éthos du professeur plutôt que les objectifs institutionnels ou pour se situer dans les moments d'apprentissage optimaux pour les apprenants.

**Conclusion à la question 3 :** Quels facteurs contribuent une intégration réussie ? Peut-on mettre en œuvres les facteurs dans le cours de langue ?

De la part des apprenants et des professeurs interviewés, apprendre la langue-cible est primordiale. Nous avons observé une divergence entre les deux publics questionnés concernant les facteurs où et avec qui développer les capacités linguistiques. Effectivement le lieu d'enseignement ne permet pas les échanges avec les natifs. Selon les apprenants, la langue seule ne suffit pas. Peu importe la maîtrise, comme dans les cas de José et Kai, ce qui ressort comme étant fondamental dans la visée d'une bonne intégration est la qualité des échanges socio-amicaux. Parfois, selon José, Kwan, Natalia, Nadia, Kai et Cho, l'abandon de la culture et langue d'origine est nécessaire. Une maîtrise (la bonne maîtrise) se trouve à travers des négociations et échanges avec des amis en tant que locuteurs natifs de la langue-cible. Outre les interactions authentiques et affectives avec des amis nationaux, avec un réseau social, constitué principalement des membres de l'environnement-cible était vu comme LE facteur responsable de leur intégration. Contrairement aux témoignages d'Ali et Caroline, le développement d'un réseau social ne semble pas être pertinent dans le cadre du cours de langue selon les professeurs interviewés.

Peu de recherches en didactique des langues questionnent la valeur attribuée à l'appartenance du point de vue des immigrants. L'aspect social lié à l'expression *du soi* est souvent marginalisé. Encore moins présente dans la recherche est la valorisation de la création des liens amicaux avec les nationaux. Ainsi, l'ensemble des travaux de recherche actuelle qui abordent le positionnement, la didactique des langues additionnelles, l'identité et l'intégration semble dissocier ces sujets.

C'est pour toutes ces raisons que notre recherche n'a pas d'équivalent à l'heure actuelle. Partant du postulat que la perception de positionnement de l'immigrant du point de vue d'autrui et que la réciprocité (un réseau social) des nationaux (ouverts et investis) sont deux facteurs importants, alors cette recherche est unique à ce niveau. Les liens sociaux, l'acceptation et la reconnaissance d'exprimer *le soi* semblent être des clés essentielles à l'intégration des nouveaux arrivants qui ont participé à cette étude. De plus, le fait de considérer l'immigrant et l'autrui comme acteurs influents dans la multidimensionnalité de la personne et dans le développement/ré-établissement de son *VESP*, rend cette approche plus humaniste et holistique que la plupart des autres recherches pouvant exister dans ce domaine.

## RÉCAPITULATION FINALE : *A final comment*

*« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir ; elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eut péri, si l'homme n'eut commencé par être enfant. Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin entant grands, nous est donné par l'éducation » .*
(Jean-Jacques Rousseau (1762), *Emile ou de l'éducation*).

L'origine de cette thèse remonte à une question qui s'est imposée à la chercheure dans l'exercice de sa pratique : Comment puis-je faire mieux ? En ce sens, le questionnement initial était à la fois opérationnel et émotionnel. Les nouveaux arrivants viennent s'installer avec des attentes et des projections fortement liées à leur provenance (langue, culture, vécu), leur identité et les repères qu'ils sont obligés de reconstruire (parfois comme s'ils étaient encore enfants) dans le contexte du pays d'accueil. Notre rôle, en tant que premiers pédagogues, est ancré dans les théories philosophiques, psychologiques et pédagogiques qui sont en construction perpétuelle. Il ne faut pas oublier, en se cachant derrière un bouclier d'objectifs langagiers que nos apprenants ont besoin d'assistance pour répondre à leurs besoins multidimensionnels. La période de transition transpose le nouvel arrivant dans un état de renaissance où l'éducation du peuple du pays d'accueil ET des nouveaux arrivants, sont des clés importantes pour l'acceptation, le positionnement et l'intégration ; des thèmes courants dans notre climat politique global. L'adaptation, processus laborieux, fait partie du parcours de l'éducation et de la science, laquelle n'est « *never completely final, always subject to question and doubt* (Albert Einstein, 1940). Ainsi, pour le bien-être et pour une

éducation humaniste (Aloni, 2002), il convient de prolonger les efforts de cette recherche pour interroger les liens multidimensionnels entre l'identité, l'intégration et l'éducation, des liens qui s'enrichiront de l'apprentissage de langues additionnelles.

Finalement, une maîtrise de la langue cible, clé (parmi plusieurs) de la réussite dans l'environnement d'accueil, ne semble n'avoir qu'une importance inférieure par rapport au développement d'un réseau social accueillant. Ainsi, à partir des résultats et des témoignages soulignés dans cette recherche nous suggérons ce qui suit : pour que la recherche dans le domaine d'enseignement de nouvelles langues à destination des nouveaux arrivants puisse porter des pratiques et des politiques éthiques, nous sommes obligés de considérer la multidimensionnalité de l'identité, de son expression à travers la langue cible et de son importance attribuée à l'intégration et l'appartenance réussies.

## BIBLIOGRAPHIE


Abbello-Contesse, C. (2009). Age and the Critical Period Hypothesis. *ELT Journal, 63* (2), 170-172. En ligne : https://doi.org/10.1093/elt/ccn072.

Abou, S. (1986). *L'identité culturelle*. Paris: Editions Anthropos.

Alder, S. (1977). Maslow's need hierarchy and the adjustment of immigrants. *International Migration Review, 11* (4), 444-451.

Aloni, N. (2013). Empowering Dialogues in Humanistic Education. *Educational Philosophy and Theory : Incorporating ACCESS, 7*(10), 1067-1081.

_____ (2011). Humanistic Education : From Theory to Practice. *Education and Humanism ; Linking Autonomy and Humanity.* W.Veugelers, (Ed.). Rotterdam: Sense Publishers :.

_____ (2008). The fundamental commitments of educators, *Ethics and Education, 3 :2,* 149-159.

_____(2002). *Enhancing Humanity : The Philosophical Foundations of Humanistic Education.* London : Kluwer Academic Publishers.

_____ (1999 révisé 2014) . Humanistic Education. Dans M. Peters, T. Besley, A. Gibbons, B. Žarnić, P. Ghiraldelli (Eds.), *The Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*. Consulté 1 novembre, 2014. En ligne: http://eepat.net/doku.php?id=humanistic_education.

Andrews, E. (2014). *Neuroscience and Multilingualism*. Cambridge University Press : UK.

Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Altersitces, 2* (2), 103-116.

Appadurai, A. (1996). *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation* (traduit par Bouillot, F., Frappat, H., 2001). Paris : Payot.

Archibald, J. et Chiss, J. (2007). *La langue et l'intégration des immigrants* (1ière éd.). Paris: L'Harmattan.

Atashpaz-Gargari, E. et Lucas, C. (2007). Imperiallist Competitive Algorithm : An Algorithm for Optimization inpsirt by Imperialistic Competition. *IEEE Congress on Evolutionary Computation,* 4661-4667.

Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

_____ (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum.

Bakhtin, M. (1984). *The dialogic imagination.* Autin : University of Texas Press.

_____ (1981). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Traduction). Minneapolis : University of Minnesota Press.

Bally, C. et Sechehaye, A. (1915). *Course in General Linguistics: Ferdinand de Saussure* (1ière éd.). London: McGraw-Hill Book Company, 1-133.

Barou, J. (2014). Integration of Immigrants in France: A Social Perspective. *Identities: Global Studies in Culture and Power, 21* (6), 642-657.

Bates, E., Thal, D. et Machaman, V. (1991). Symbols and syntax: A Darwinian approach to language development. Dans N. A. Krasnego, D.M. Rumbaugh, R.L. Shciefelbusch, et M. Studdert-Kennedy (éds.). *Biological and behavioural determinants of langue development.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 29-66.

Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117,* 497- 529. En ligne: DOI:10.1037/0033-2909.117.3.497.

Beeching, K. (2009). Sociolinguistic factors and the pragmaticalization of bon in contemporary spoken French. Dans Beeching, K., Armstrong, N. et Gadet, Françoise, (Eds.). (2009) *Sociolinguistic Variation in Contemporary French.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 215-239. En ligne: http://eprints.uwe.ac.uk/11420.

Beenstock, M., Felsenstein, D. et Rubin, Z. (2013). *International Immigration and Tourism to ENP Countries: Some Evidence from Israel*. (Rapport n° WP2/23). Search Working Paper: Israel: Hebrew University of Jerusalem.

Beacco, J.C., Bryam, M. Coste, D., Fleming, M. et Cavali, M. (Eds). (2009). L'education plurilingue et interculturelle comme projet. *Langues dan l'Education : Langues pour l'Education.* Division de Politique linguistiques.

Beacco, J.C. (2008). *Politiques d'intégration des migrants adultes : Principes et mises en œuvres.* Strasbourg : Divisons de politiques linguistiques.

_____ (2008b). *Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants.* Présentation de documentation d'orientation au Séminaire international, « L'intégration linguistique des migrants adultes, » Strasbourg.

_____(2000). *Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education.* Consulté le 5 février, 2010. En ligne : de www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Beacco_EN.pdf .

Beacco, J.C., Chiss, J. L, Circurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presse universitaire de France.

Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M., Croft, W., Ellis, N.C., Schoenemann, T. (2009). Langauge is a complex adaptive system. Position Paper. *Langauge Learning, 59 Supplement 1,* 1-26.

Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics, 47,* (2), 383-411.

Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English langue teaching : Theories and praxis.* Routledge, New York.

Benson, C. (2003). The unthinkable Boundaries of Self: The role of Negative Emotional Boundaries for the Formation, Maintenance, and Transformation of Identities. Dans R. Harré et F. Moghaddam, *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*, 61-85.

Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. Dans D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching.* New York: McGraw Hill, 289-308.

_____ (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning.* London: Longman.

Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction à posterirori. *Recherche Qualitative, 11,* 40-50.

Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations,* 29. Consulté le 10 mars, 2014. En ligne: doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.

_____ (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology 46* (1), 5-34. En ligne : 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth in cultural transition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bhugra, D. (2004). Migration, distress and cultural identity. *British Medical Bullentin 69* (1), 129-141. En ligne : https://doi.org/10.1093/bmb/ldh007.

_____(2001). Acculturation, cultural identity and mental health. Dans D. Bhugra et R. Cochrane (Eds.), *Psychiatry in Multicultural Britain.* London: Gaskell, 112-136.

Bhugra, D. et Ayonride, O. (2004). Depression in migrants and ethnic minorities.

Bhugra, D. et Becker, M.A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry 4*, (1), 18-24.

Bishop, S., Jenkins, R., et Lawrence, A. (2006). Neural Processing of fearful faces : Effects of Anxiety are Gated by Perceptual Capacity Limitations. *Cerebral Cortex*. En ligne : doi:10.1093/cercor/bhl070

Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). Enquête en ligne : peut-ton extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale ? *CREDOC.* Consulté le 2 avril, 2013. En ligne : http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C273.pdf.

Bloom, L. (1998). Language development and emotional expression. *Pediatrcis, 102,* No. 5, Supplement. Dans J. Warhol (Ed.), *New perspectives in early emotional development.* Johson & Johnson Pediatric Institute, 119-132.

Bloom, L. et Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders.* New York : Wiley.

Boroditsky, L. (2010). Lost in Translation: New cognitive research suggests that language profoundly influences the way people see the world: a different sense of blame in Japanese and Spanish. *The Wall Street Journal*. En ligne: http://lera.ucsd.edu/papers/wsj.pdf.

Boudieu, P. (1991). Language and symbolic power (G. Raymond et M. Adamson, Traducteurs). Harvard University Press : Cambridge.

_____ (1989). Social Space and Symbolic Power. *Social Theory, 7* (4), 14-25. En ligne : DOI: 10.2307/202060.

_____ (1986). The Forms of Capital. Dans J. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York : Greenwood, 241-258.

_____ (1982). Les rites d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales, 37,* 58-63.

_____(1980). Identité et la représentation. *Actes De Recherches En Science Social, 35,* 63-72.

_____ (1979). *Actes de la recherche en sciences sociales, 30* (1), 3-9. « Les trois états du capital culturel ».

_____ (1977). *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations, V. 32*, (3), 405-411.

Bourdieu, P. et Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. Dans Pierre Bourdieu (Ed.), *La misère du monde*. Paris : Seuil, 913-923.

Bradburn, N. (1982). Question-wording effects in surveys. Dans R. Hogarth, *Question framing and response consistency* (1ière ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 65-79.

Bragg, B. (2013). *A guide to Canada's Changing Immigration Policy*. [online] Calgary: Ethno-Cultural Council of Calgary. Consulté le 14 mars, 2015. En ligne: http://www.ecccalgary.com/wp-content/uploads/Immigration_ Policy_Guide_06-13.pdf.

Bratman, Micheal E. (1992). Shared Cooperative Activity. *The Philosophical Review, 101,* 327-341.

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quantitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101. En ligne: http://dx.doi.org/10.1191/ 1478088706pq063oa.

Breen, M.P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics 6* (1), 60-80.

Brighton, H., Smith, K., et Kirby, S. (2005). Language as an evolutionary system. *Physics of Life Reviews 2,* 177-226. En ligne: DOI: 10.1016/j.plrev.2005.06.001.

Bru M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138,* 63-73.

Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education.* Toronto : George J. McLeod Limited.

Bucholtz, M., et Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies, 7*(4-5), 585-614.

Burns, A., et Coffin, C. (2001). *Analysing English in a global context* (1 ière éd.). London: Routledge in association with Macquarie University and The Open University.

Bybee, J. L. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language, 82* (4), 711-733.

Cadman, K. et O'Regan K. (Eds.). (2006). *Identity as a sociocultural construct in second language research*, 22-33.

Callero, P. (2003). The Sociology of the self. *Annual Review of Sociology, 29,* 115-133.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Dirs.), *Les Stratégies identitaires.* Paris: PUF, 85-110.

Camilleri, C, Kastersztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboda-Leonetti, I. et Vasquez, A. (Eds.) (1990). *Les Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education, 11*(1), 31--39.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1* (1). 1-47.

Carroll, R. (1988). *Cultural misunderstandings* (1ière ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Chandler, Daniel. (2007). *Semiotics: The Basics* (2 ième ed.). Routledge: London.

Chiss, J. L. (2007). La problématique de l'immigration dans le contexte linguistique, éducatif et culturel français. Dans J. Achibald et J-L. Chiss (Dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants.* Paris : Harmattan, 381-400.

Chiswick, B. et Miller, P. (2007). Modeling Immigrants' Language Skills. *IZA Discussion Papers 2974,* Institute for the Study of Labor (IZA).

Chomsky, Noam. (2011). Language and other Cognitive Systems. What is special about Language ? *Language Learning and Development, 7*(4). 263-278.

_____ (1968). *Linguistic Contributions to Study of Mind.* Téléchargé le 2 septembre, 2014 de www.chomsky.info/books/mind01.htm.

Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 14,* 11-28.

_____ (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

_____ (1989). Modes d'intégration sociale et structuration de l'imaginaire. *Socialisations et cultures. 79-92.*

Claverie, B. (2010). « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir ». *Projectics/Proyéctica/Projectique*. N°4. 1-14.

Cognet, M. et Montgomery, C. (2007). *L'Éthique de l'altérité: la question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux.* Quebec : Les Presses de L'Université Laval.

Cooke, M. et Simpson, J. (2008). *ESOL: A critical guide.* Oxford: Oxford University Press.

Cognet, M. et Montgomery, C. (2007). *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux* [*Ethics of otherness : the question of culture in the field of health and social services*]. Montréal, Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V. et Martins-Baltar, M. (1976). *Un Niveau Seuil.* Le Conseil de L'Europe. Strasbourg.

Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation : the culture-identity link and identity capital. *Journal of adolescence, 19,* 417-428.

Côté, J. et Levine, C. (2002). *Identity formation, Agency and Culture: A Social Psychological Synthesis*. London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

_____ (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8,* 147 -184.

Cowie, F. (1999). *What's within? Nativism reconsidered.* Oxford: Oxford University Press.

Crocetti, E., Rubin, M., Luyckx, K. et Meeus, W. (2000). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups : Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31,* 207-222.

Crocetti, E., Sica, L.S., Schwartz, S., Serafini, E. et Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions : Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée 63,* 1-13.

Crookes, G. (2009). *Values, philosophies, and beliefs in TESOL* (1ière ed.). New York: Cambridge University Press.

Crystal, David. (2001). The future of Englishes. *Analysing English in a Global Context,* 53-64.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. *Educating Second Language Children: The Whole Child, The Whole Curriculum, The Whole Community,* 33-58.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon, Somerset: Multilingual Matters.

D'Angelo, M. et Vespérini, P. (2000). *Politiques culturelles en Europe* (1ière ed.). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Dankova, N. (2007). De la peur de l'étranger – à l'intégration des immigrants diplômés. *La langue et l'intégration des immigrants.* Paris : L'Harmattan, 259–267.

Darvin, R. et Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 35,* 36-56.

Davies, B. et Harré, R. (1999). Positioning and personhood. Dans R. Harré, et L. Van Lagenhove (Eds.), *Positioning theory : Moral Contexts of Intentional Action.* Malden, MA : Blackwell, 32-52.

Deaux, K. (1993). Reconstructing social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19,* 4-12.

De Bot, K., Lowie, W. et Verspoor, M. (2007). A dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism : Language and Cognitions 10,* (1), 7-21.

_____ (2005). *Second Language Acquisition: An advanced resource book.* London : Routledge.

De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L. et Verspoor, M. (2013). Dynamic Systems Theory as a Theory of Second Language Development. Dans *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 199-220.

De Costa, P. (2014). Bridging the socio-cognitive divide: Rethinking the willingness to communicate concept from a conversation-based ELF perspective. *Novitas Royal: Research on Youth and Language, 8,* 11–29.

Deleuze, G. (1981). *Spinoza, Philosophie pratique* (1ière éd.). Paris : Éditions de Minuit.

Derwing, T. et Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly, 39,* 379-397.

Derwing, T. et Rossiter, M. (2003). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal, 19,* 51-61.

Deutsch, Harry (2008). Relative Identity. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2008 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). En ligne: http://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/identity-relative/.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. (1 ère éd.). Champaign, Ill.: Project Gutenberg.

_____ (1916). Dewey, John. (1916). *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan Company.

DeVaus, D.A. (1992). *Surveys in social research* (3 ième éd.). Boston : Allen et Unwin.

Dion, K. L. (1996). Acculturation and Immigration: Social Psychological Perspectives. *Diversity with Justice and Harmony: A Social Psychological Analysis.* Consulté le 1 octobre, 2014. En ligne : http://canada.metropolis.net/research-policy/litreviews/tylr_rev/tylr_rev-01.html.

Donald, M. (2004). Dans D. Rees et S. Rose, *The new Brain Sciences: Perils and Prospects* (1 ière éd.). London: Cambridge University Press, 34-58.

Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.

_____ (2007). Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford : Oxford University Press.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions* (1ière éd.). Paris : La Découverte.

Eberhard. M. (2014). Migration et travail. *Les immigrés en France.* Téléchargé le 15 juin, 2016 par Nicole Divoux Ringuette. En ligne: www.ladocumentationfrancaise.fr.

Eliot, T. S. (1973). Burnt Norton. Dans T. Eliot, *Four Quartets* (2 ième éd.). London: Harcourt Inc., 1-23.

Ellis, N.C. (2008). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *Modern Language Journals, 92,* (2), 232-249.

_____ (1998). Emergentism, Connectionsim and Language Learning. *Language Learning 48* (4), 631-664.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd Edition ed.). Oxford: Oxford University Press.

_____ (1994). *Task Based Language Learning and Teaching.* Oxford Applied Linguistics: Oxford.

_____ (1985). *Classroom Second Language development*. Oxford: Pergamon.

_____ (1984). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Elman, J.L., Bates, E.A., Johnson, M.H., Karmilo-Smith, A., Parisi, D. et Plunkett, K., (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development.* Cambridge. MA: MIT Press.

Eisenhruch, M. (1991). From Post-Traumatic Stress Disorder to Cultural Bereavement. *Social Science and Medicine 33* (6), 673-680. DOI: 10.1016/0277- 9536(91)90021-4.

_____ (1991b). The cultural bereavement interview: A new clinical research approach for refugees. *Psychiatric Clinics of North America 13* (4), 715-735.

Einstein, Albert. (1940). Cité dans Stephen Hawking : *A Stubbornly Persistent Illusion : The Essential Scientific Works of Albert Einstein*. Running Press : London, *436.*

Erikson, E., et Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review, 51* (2), 249-269.

Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Fammarion.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle.* New York, London: W.W. Norton & Company.

Erikson, E., Nass, J. et Louis-Combet, C. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité.* Paris : Flammarion.

Esté, D., et Van Ngo, H. (2011). Resilience and Immigrant and Refugee Children and Youth in Canada. Dans Susan Chuang et Robert Moreno (Éds). *Immigrant Children: Change, Adaptation, and Cultural Transformation.* UK: Lexington Books.

Ethier, K. A. et Deaux, K. (1994). Negotiating social identity when context changes: Maintaining identification and responding to threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 67* (2), 243-251.

Eubank, L. et Gregg, K.R. (1999). Critical periods and (second) language acquisition: divide et impera. Dans D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

_____ (1995). Et in amygdala ego?: UG, (S) LA, and neurobiology. *Studies in Second Language Acquisition, 17,* 244-248.

Evans, V. (2016). The Language Myth : Why language is not an Instinct. *Studies in Language, 40* (1), 235-252.

_____ (2014). *The Language Myth: Why language is NOT and Instinct*. Cambrige University Press: UK.

Fataud, J. (1976). *Descartes* (1ière ed.). Paris: Bordas.

Fearon, J.D. (1999). What is identity (As We Now Use the Word)? Califonia: Stanford University. Consulté le 16 juin, 2016. En ligne : http:www.stanford.edu/-jfearon/papers/iden1v2.pdf .

Ferrer, A. M., Picot, G. et Riddel, W. C. (2014). New directions in immigration policy: Canada's evolving approach to the selection of economic immigrants. *International Migration Review, 48* (3), 846-867.

Fillmore, C. (1998). Pragmatics: Communication, interaction and discourse. Dans A. Kasher, (Dir.). *Pragmatics: Critical Concepts*. London: Routledge, 385-407.

Fleming, D. (2013). Justice-orientated citizenship and the history of Canadian ESL and literacy instruction. *Citizenship Education Research Collection, 2*, 90-104.

_____ (2003). Building personal and nation-state identities: Research and practice. *TESL Canada Journal, 20*(2), 65-79.

Freud, Sigmund. (1973), *Psychologie collective et analyse du moi.* Consulté le 20 janvier, 2015. En ligne : www.psychanalyse.com/pdf/Psycho_collective_analyse_moi_freud_livre_telechargement.pdf.

_____ (1919). L'inquiétante étrangeté (Das Unheimliche). Consulté le 14 aout, 2016. En ligne : http://dx.doi.org/doi:10.1522/030149457.

Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D. et Rigler, M. (1974). The development of language in Genie : a Case of Language Acquistions Beyond the « Critical Period ». Dans *Brian and language 1*, 81-107.

Gass, S., Bardovi-Harlig, K., Sieloff-Magnan, S. et Walz, J. (2002). *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching.* Amsterdam : Bejamins. En ligne: DOI:10.1075/111t.5.

Gallagher, T.M. (1999). Interrelationships among children's language, behaviour, and emotional problems. *Topics in Language Disorders, 19,* 1-15.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic lens for research in Education. *Review of Research in Education, 25,* 99-125.

Genelot, S. et Tupin, F. (2003). Méthodologie de l'évaluation. Dans M. Candelier, (Ed.), *EVLANG - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne.* (chap. 4). Bruxelles : De Boeck.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching, 40* (2), 97-118.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity : Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley : Sociology Press.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Startegies for Qualitative Reasearch*. Chicago : Adline Pubishing Company.

Graddol, D. (2000). *The Future of English: A guide to forecasting the popularity of the English Language in the 21rst century.* UK: The British Council.

_____ (2001). The Future of English. Dans A. Burns et C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a Global Context: A Reader*. London: Routledge, 26-37.

Gregg, K. (2003). The state of emergentism in second language acquisition. *Second Language Research, 19* (2), 95-128.

_____ (1993). Taking explanation seriously; or Let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics, 14,* 276-294.

Greisch, Jean (2005). Empêtrement et intrigue une phenomenology pure de la narrative est-elle concebable? *Vox poetica.* Consulté le 2 janvier, 2015. En ligne: http://www.vox-poetica.org/t/pas/greisch.html.

Gumperz, J. (1982). *Language and social identity* (1st ed.). Cambridge [Cambridgeshire]: Cambridge University Press.

Hall, Stuart (1990). Culture Identity and Diaspora. Dans Rutherford, J. *Identity: Community, Culture, Difference.* Londres: Lawrence and Wishart, 223-237.

_____ (2000). Who needs 'identity'? Dans P. Du Gray, J. Evens et P. Redman, *Identity.* London: SAGE Publications Inc., 15-30.

Halliday, M.A.K. (1993). The act of meaning. Dans J. Alatis (Ed.), *Language, Communication, and Social Meaning.* Washington: George Town University Press, 7-21.

Harré, R. (1983). *Personal being: A theory for individual psychology.* Oxford: Blackwell.

Harré, R. et Moghaddam, F. (2003). *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts.* London: Praeger.

Harré, R. et Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Dans R. Harré et F. Moghaddam, *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Context,* 1-13.

Hauser, M. D., Chomsky, N. et Fitch, W.T. (2002). The Faculty of Language: What is It, Who Has it, and How Did It Evolve? *Science,* (298), 1569-1579.

Hayat, P. (1995). *Emmanuel Lévinas, éthique et société* (1ière éd.). Paris: Editions Kimé.

Heibert, Daniel. (2016). *What's So Special about Canada? Understanding the Resilience of Immigration and Multiculturalism.* Rep. Washington, DC.: Migration Policy Institute, 2016. Print.

Hoffman, E. (Ed.) (2011). *The inner lives of cultures*. London, UK: Counterpoint. 247p.

Holtgraves, T. and Kashima, Y. (2008). Language, meaning, and social cognition. *Personality and Social Psychology Review*, 12(1), 73-94.

Howlin, P., Cordon, K., Pasco, G. *et al*. (2007). Effectiveness of picture exchange communication systems (PECS) training for teachers of children with autism: A pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of Psychiatry, 48,* 473-481.

Hume, D. (2007). *A Treatise of Human Nature*. Edited by David Fate Norton and Mary J. Norton, Oxford: Clarendon Press.

_____ (1739). *A treastis of Human Nature. Book 1 : Of the understanding.* Consulté le 5 juin 2012. En ligne : https://www.scribd.com/document/7890784/David-Hume-Of-Personal-Identity.

Husserl, E. (1983). *Edmond Husserl: Collected works. Version 1983.* Martinus Nijhoff Publishers : Boston.

Hutto, D. (2007). *Folk psychological narratives* (1ière éd.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

_____ (2014). Philosophy Now Radio Show #40. *The Linguistic Wizardry of Ludwig Wittgenstein*. Consulté le 23 juin, 2014. En ligne: http://philosophynow.org/podcasts/The_Linguistic_Wizardry_of_Ludwig_Wittgenstein.

Jakobson, Roman. (1956). Metalanguage as a linguistic problem. Dans S. Rudy (Ed.), *Selected writings VII.* Berlin: Mouton, 113-121.

_____(1967). Language and culture. Dans S. Rudy (Ed.), *Selected writings VII*. Berlin: Mouton, 101-112.

Jones, S. et McEwen, M. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal Of College Student Development, 41* (4), 405-414.

Kasher, A. (éd) (1998). Pragmatics: Critical Concepts. London: Routledge.

Kaufmann, J. (2010). *L'invention de soi - Une théorie de L'identité.* Paris : Hachette.

Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education. 45,* 95-103.

_____(2014). Social Positioning, Participation, and Second Language Learning: Talkative Students in an Academic ESL classroom. *TESOL Quarterly, 48* (4), 94-103.

_____(2012). *Negotiating power in the ESL classroom: positioning to learn.* Thèse de doctorat, Université de Texas à Austin, Texas.

Kelly, D.et Minnes Brandes, G. (2001). Shifting out of "neutral": Beginning teachers' struggles with teaching for social justice. *Canadian Journal Of Education/Revue Canadienne De L'Éducation*, 437-454.

Kenrick, D., Griskevicius, V., Neuberg, S. et Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs : Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspect Psychol Sci, 5* (3), 292-314. En ligne : DOI : 10.1177/174569161036949.

Kess, J. (1992). *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the study of Natural Language.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry,* 12(1), 29-43.

Kim, J. (2006). *Philosophie de L'Ésprit* (1ière éd.). Paris: Ithaque.

Kirschenbaum, H. (2004). Carl Rogers's life and work: An assessment on the 100th anniversary of his birth. *Journal of Counseling and Development : JCD, 82*(1), 116-124.

Korichi, M., & Luste Boulbina, S. (2009). *Notions d'éthique* (1ière éd.). [Paris]: Gallimard.

Kotsopoulos, D. (2014) Mitchell's Cube: Interactive and Reflexive Positioning During Collaborative Learning in Mathematics. *Mind, Culture and Activity, 21,* 34-52.

Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *Aila Review 27,* 30-55.

_____ (2010). Afterword. Dans D. Nunan et J. Choi (Eds.), *language and culture. Reflective Narratives and the Emergence of Identity.* London : Routledge, 223-224.

_____ (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching, 41* (3), 389-408.

_____(2002). Introduction. How can we tell the dancer from the dane? Dans C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Sociaiization. Ecological Perspectives.* London : Continuum, 1-30.

_____ (1998). *Language and culture* (1st ed.). Oxford, OX: Oxford University Press.

_____ (2013). Culture in foreign language teaching. Iranian Journal of Language Teaching Research 1 (1), 57-78.

Krauss, R. et Chiu, C. (2010). Language and Social Behaviour. Dans S. Fiske, D. Gilbert et G. Lindsey, (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Volume 2,* (4ième éd.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 41-88.

Kristeva, Julia. (1988). *Etranger à nous-mêmes.* Paris: Fayard.

Kristensen, S. (2010). *Parole et Subjectivié. Merleau-Ponty et la phénoménologie de l'expression.* Hildenshelm, Georg Olms Verlag.

Kroger, J. & Marcia, J.E. (2011). 'The identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations.'. Dans Schwartz, Seth J, Koen Luyckx et Vivian L Vignoles. *Handbook Of Identity Theory And Research*. New York: Springer, 31-53.

Krumm, H.J. et Plutzar, V. (2008). *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants.* Thematic Study V. Council of Europe, Strasbourg.

Lakoff, G. et Johson, M. (1999). Philosophy in The Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. Berkeley: Basic Books.

Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and language acquisition. Dans H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition.* New York: New York Academy of Science.

Larsen-Freeman, Diane. (2007). On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism 10,* 35-37.

_____ (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics, 18 (2),* 141-165.

Larsen-Freeman, D., et Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique* (1ière éd.). Paris: Découverte.

Lechopier, N. (2007). *Éthique dans la recherché de démarcation : la scientificité de l'épidémiologie à l'épreuve des normes de confidentialité,* Thèses. Université de Paris-1.

Lecky. P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality.* New York: Island Press.

Lemke, J. L. (2002). Language Development And Identity : Multiple Timescales In Social Ecology of Learning. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Claire Kramsch. 1st ed. London: Continuum, 2002. 67-87.

_____(2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity, 7* (4), 273-290.

Levinas, Emmanuel. (1982). *Éthique et Infini.* Paris: Fayard.

_____ (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1ière éd.). Dordrecht: Springer Netherlands.

Levi-Strauss, Claude. (1977). *L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Levi-Strauss, professeur au Collège de France, 1974-1975.* Paris : Grasset.

Lightbown, P. (2000). Anniversary Article Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics 21,* (4), 431-462.

Lightbown, P. et Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3ième ed.). Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (2012) Learner autonomy is more than a western cultural construct. Dans S. Cotteral et D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning defining the field and effecting change,* 11-18. New York: Peter Lang.

_____ (2007). *Le Cadre européen commun de références pour les langues et l'élaboration de Politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes.* Consulté le 1 aout, 2010. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../Little_CEFRmigrants_FR.doc.

_____ (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching 35,* (3), 182-189.

Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Dans B. Sinclair, I. McGrath et T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman/Pearson Education, 15 -23.

_____(1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. et R. Perclová (2001*). European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers.* Strasbourg: Council of Europe. En ligne : http://culture.coe.int/portfolio.

Little, D., Devitt, S. et Singleton, D. (1988). *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Loch, D. (2014). Integration as Sociological concept and national model for immigrants: scope and limits. *Identities: Global Studies in Culture and Power, 21* (6), 623-632.

Locke, J. et Balibar, É. (1998). *Identité et différence* (1ière éd.). Paris : Éditions du Seuil.

Loukusa, S., Leinonen, E., Ryder, N. (2007). Development of pragmatic language comprehension in Finnish-speaking children. *First Language, 27* (3), 279-296.

Marc, Edmond. (2005). *Psychologie de l'identité; Soi et le groupe.* Dunod: Paris.

MacWhinney, B. et O'Grady, W. (Éds.). (2015). *The Handbook of Language Emergence.* Oxford : Wiley Blackwell.

MacWhinney, B. (Éd.). (1999). *The emergence of language.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

MacWhinney, B. (1999). The Emergence of Language From Embodiment. Dans Brian MacWhinney, *The Emergence of Language.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Marcelles, J. B. , Bulot, T. et Blanchet, P. (2003). *Sociolinguistique, épistémologie, langues régionales, polynomie*. Paris: L'Harmattan.

Marcia, J. E. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. Dans T. W. Miller (Ed.), *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan*. New York : Springer, 19-34.

_____. (1993). The relational roots of identity. Dans J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity.* Hillsdale, NJ : Erlbaum, 101-120.

_____. (1980). Ego Identity Development. Dans J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley, 159-187.

Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. et Orlofsky, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research.* New York: Springer.

Marcus, Eric C. (2006). Change and Conflict : Motivation, Resistance, and Commitment. *The Handbook of Conflict Resolution : Theory and Practice.* Morton Deutsch, Peter T. Coleman et Eric C. Marcus (Eds). Jossy-Bass : San Francisco, 436-453.

Martineau, S. (2003). Recensions de Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité `a l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal. Dans *Revue des Science de L'Éducation; L'enseignement de la littératie au XXIe siècle: nouveaux enjeux, nouvelle perspectives, 29* (1), 212-214.

Mas, S. (2016). *Liberals shift immigration focus to family reunification, refugee resettlement.* CBCNEWS : Politics. Le 8 mars, 2016. Consulté le 8 mars, 2016.

Maslow, A. B. (1979). Humanistic Education. *Journal of Humanistic Psychology, 19* (3), 13-25.

_____ (1970). *Motivation and personality.* New York: Harper and Row.

_____ (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review,* (50), 370-396.

McAdams, D. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry, 7, 295-321.*

Mc Andrew, M. (2001). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. *Revue Des Sciences De L'Education*, *29* (1), 212-214.

McKinney, L. et Norton, B. (2008). Identity in language and literacy education. Dans B. Spolsky et F. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. Maden, MA : Blackkwell, 192-205.

McLuhan, Marshall (1962). *The Gutenberg Galaxy.* Toronto: University of Toronto Press.

_____ (1999). *Out of Orbit: The Life and Times of Marshall McLuhan*. Life and Times: Saison 4, episode 9. Novembre 30, 1999.

Mead, G. (1934). *Mind, Society, and Self.* [consult le 12 juin, 2014]. En ligne: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/bu000001.pdf.

Mead, G. et Morris, C. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviourist* (1ière ed.). Chicago, Ill : University of Chicago Press.

Mei, Y. (2009). The Processor-based Emergentism: Interviewing William O'Grady. *Modern Foreign Languages*, *4*, 421-428.

Merrelle, Floyd (d.i.). *Semiotics versus Semiology: or, How Can We Get a Handle on Semiosis?* Consulté le 20 mai, 2016. En ligne: http://www.digitalpeirce.fee.unicamp.br/floyd/p-semflo.htm.

Miller, D. L. (Ed.). (1982). *The Individual and Social Self : Unpublished work of George Herbert Mead.* Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 176-196.

Miller, G.A. (1964). Language and Psychology. *New Directions in the Study of Language.* E.H. Lenneberg (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press. Cité dans J. Kess, (1992). *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the study of Natural Language.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 89-108.

Miras, G. (2014). *Approche plurielle des liens musique parole pour la didactique de la prononciation du français en contexte de langue étrangère/seconde*. Thèse en didactique des langues et des cultures – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Mirzaee, S., & Ghanizadeh, A. (2013). On the legitimacy of Emergentism and Chaos complexity theory as conceivable challenges to the nativist paradigm. *International Journal Of Research Studies In Language Learning*, *3*(4).

Moldoveneau, M. (2006). *La construction de la compétence multiculturelle chez des étudiant-maitres en milieu de stage professionnel.* Thèse de doctorat, université d'Ottawa. Dans *J.C. Achibald et J.L. Chiss (Éds) la langue et l'intégration des immigrants*, 117-135.

Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind.* The Theosophical Publishing House. Madras: India. Livre consulté le 4 mai, 2015. En ligne: https://archive.org/details/absorbentmind031961mbp.

Morris, C.W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. *International*

*Encyclopedia of Unified Science* 12. Dans Joseph Kess, (1992). *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the study of Natural Language.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 77-137.

Mounin, G. (1971). *Clefs pour la linguistique.* Paris: Serghers.

Nakache, O. et Toledano, E. (Eds). (2011). *Les intouchables.* [Film].

Narcy-Combes, J-P. (2017). Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique. *Les Cahiers de l'Acedle (14),* 1. En ligne: rdlc.revues.org/1141.

_____ (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2*. En ligne : http://acedi.orb/IMG/pdf/Narcy-JP_cah2.pdf.

Niel, A. (1966). *Les grands appels de L'humanisme contemporain* (1ière éd.). Paris: Courrier du livre.

Noonan, H. et Curtis, B. (2014). Identity, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). Consulté le 15 september 2014. En ligne: http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/identity/.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2ième ed.). UK: Multilingual Matters.

_____(2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. *TESOL In Context*, (Special Issue), 22-33.

Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(04), 412-446.

Nunan, D. et Choi, J. (2010). Language and Culture and Identity: Framing the Issues. Dans D. Nunan et J Choi (Eds), *Reflective Narratives and Emergence of Identity.* London: Routledge, 1-13.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____(2007). *What Is This Thing Called Language?* (2ième ed.). London: Palgrave Macmillan.

O'Grady, W. (2008). The emergentist program. *Lingua*, *118*(4), 447--464.

_____ (2010a). « Emergentism. » Dans P. Hogan (Ed.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press, 274-76.

_____ (2010b). An Emergentist Approach to Syntax. Dans H. Narrog et B. Heine (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis.* Oxford University Press, 257-283.

O'Grady, W., Miseon, L. et Hye-Young, K. (2013). Emergentism and Second Language Acquistion. *The New Handbook of Second Language Acquistion*. UK: Emerald, 69-86.

Olson, Eric T., "Personal Identity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2010 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). Consulté le 3 octobre, 2014. En ligne: http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/identity-personal/.

Onchwari, G., Onchwari, J. et Keengwe, J. (2008). Teachers the immigrant child : Application of Child Development Therories. *Early Childhood Education Journal, 36* (3), 267-273.

Orafi, Senussi, Mohammed, Saad et Borg, Simon. (2009). Intentions and Realities in Implementing Communicative Curriculum Reform. *System 37.2* (2009): 243-253.

Pacheco, M. (2014). Identity and Language Learning: Extending the Conversation by Bonny Norton. *Bilingual Research Journal, 37*(1), 108-111.

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London : Routledge.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. (3ième ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pawlikowska-Walentynowicz, G. (1997). CLBA learner profiles vis à vis other placement scores: A preliminary inquiry. Communication présenté à la conférence de Alberta Teachers of English as a Second Language (ATESL), Calgary. October 1997.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal, 52* (2), 144-156.

Pépin, Colette. (2008). *Common European Framework of Reference of Languages: Learning Teaching, Assessments, and the Canadian Language Benchmarks 2000/ Niveaux de compétence linguistique canadien 2006.* Ottawa: Centre of Canadian Language Benchmarks.

Perrenoud, P. (1988). La transposition didactique à parti de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, *24* (3), 487-514.

Piaget, J. (1969). Le structuralisme. *Cahiers internationaux de symbolisme, 17-18*, 73-85 téléchargé le 12 mars, 2015 par Nicole Divoux Ringuette de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP69_structuralisme.pdf.

_____ (1963). *The psychology of intelligence*. New York : Routledge.

Pigeard de Gurbert, G. (2000). *Si la philosophie m'était contée* (1ière ed.). Paris : EJL.

Pradeep, C. (2014). Culture et psychologie dans l'apprentissage de langues non-européens en contexte postcolonial. Papier Présenté à *INALCO Séminaire Internationale : Recherche et enseignement des langues et cultures à l'échelle mondiale ; aspects pédagogiques, psycholinguistiques et littéraires*. Paris: France.

Raval, Suresh. (2003). Jakobson, Method, and Metaphor : A Wittgensteinian Critique. *Styles, 37* (4), 426-438.

Rea, A., et Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration* (1ière ed.). Paris: La Découverte.

Reck, A. J. (1980). Society and the Self in the Philosophy of George Herbert Mead. *The Rice University Studies*, 66(4), 55-74. Consulté le 8 septembre, 2015. En ligne : http://hdl.handle.net/1911/63437.

Rees, Dia et Rose, Steven. (2004). *The New Brain Sciences : Perils and Prospects.* London : Cambrige Univeristy Press.

Reicher, S.D., et Hopkins, N. (2001). *Self and nation: Categorization, contestation, and mobilisation.* London : Sage.

Reid, Anne et Deaux, K. (1996). Relationship between social and personal identities : Segregation or integration? *Journal of Personality and Social Psychology, 71* (6), 1084-1091.

Reitz, J. G. (2014). Canada: New initiatives and approaches to immigration and nation building. Dans J. F. Hollield, P.L. Martin et P.M" Orrenius (Éds.). *Controlling immigration: A global perspective* (3ième éd.). Stanford, CA: Stanford University Press, 88-116.

Remy, J. (2007). *Comment je suis devenu français* (1ière ed.). Paris: Seuil.

Rhedding-Jones, J. (2002). English Elsewhere: Globalization, Assessment and Ethics. *Journal of Curriculum Studies, 34* (4), 383-404.

Ringuette, N. (2004). *Advising international graduate students to maximize their language learning autonomy,* Mémoire de master 2 en psychologie d'education spécialisation l'enseignement des langues étrangères, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta.

Rivers, D. et Houghton, S. (2013). *Social identities and multiple selves in foreign language education* (1ière ed.). London: New York.

Rivara, F. P., T.D. Koepsell, J. Wang, D. Durbin, K.M. Jaffe, M. Vivilala, A. Dorsche, M. Roper-Caldbeck, E. Houseknecht et N. Temkin. (2011). Comparison of telephone with World Wide Web-Based Responses by Parents and Teens to a follow-up Survey After Insurey. *Health Services Research* 46 (3) : 964-981.

Robins, K. (2006). *The challenge of transcultural diversities* (1st ed.). Strasbourg: Council of Europe Pub.

Rogers, C.R. (1985). Education for the 1980's and beyond: An Interview with Carl Rogers. *The Journal of Humanistic Education and Development 23*(4), 98-110.

Rossiter, M. J., Hatami, S., Ripley, D. et Rossiter, K. (2015). Immigrant and Refugee Youth Settlement Experiences : « A New Kind of War. : *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 6* (4.1), 746-770.

Rossiter, M. J., & Rossiter, K. R. (2009). Diamonds in the rough: Bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration and Integration, 10* (4), 409–429. En ligne: doi:10.1007/s12134-009-0110-3.

Rossiter, M.J. et Pawlikowska-Smith, G. (1999). The Use of CLBA Scores in LINC Program Placement Practices in Western Canada. *TESL Canada Journal, 16* (2), 39-52.

Rothfuss, P. (2007). *The Name of the Wind.* New York: DAW.

Russell, B., Egner, R. E. et Denonn, L.E. *Basic Writings Of Bertrand Russell, 1903-1959*. New York: Simon and Schuster, 1961. Imprimée.

Russell, Edmond. (1928). *Sceptical Essays.* George Allen & Unwind LTD: London.

Sapire, Edward. (1921). *Language.* New York, N.Y: Harcourt.

Sapir, Edward et Mandelbaum, David. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press.

Sarniak, B. (2015). *9 Types of Research Bias and How to Avoid Them*. Consulté le 20 aout, 2015. En ligne: http://www.imoderate.com/blog/9-types-of-research-bias-and-how-to-avoid-them/.

Saussure, F. (1964). *Course in general linguistics* (1ière ed.). Payot. Paris.

Sayad, Abdelmalek, (2014). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 3. La fabrication des des identités culturelles.* Paris : Raisons d'Agir.

_____ (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes.* Paris : Raisons d'agir.

_____ (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité.* Bruxelles : De Boek-Wesmael, coll. L'homme/L'étranger.

Schwartz, S. (2001). The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. Dans *Identity : An International Journal of Theory and Research,* 1 (1), 7-58.

Schwartz, S., Montgomery, M., & Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human Development, 49*(1), 1-30.

Schwartz, S., Zomboanga, B., Meca, A., et Ritchie, R. (2012). Identity Around the World: An Overview. Dans S.J. Shwarts (Ed.), *Identity Around the World. New Directions for Child and Adolescent Development,* 138, p. 1-18.

Seron, D. (2003). Identification et tautologie : l'identité chez Husserl et Wittgenstein. *Revue Philosophique De Louvain, 101* (4), 593-609.

Shin, E., T. P. Johnson et K. Rao. 2012. « Survey Mode Effects on Data Quality : Comparison of Web and Mail Modes in a US National Panel Survey ». *Social Science Computer Review* 30 (2), 212-228.

Shoemaker, Sydney. (1994). Self-knowledge and 'Inner Sense': Lecture III : The Phenomena Character of Experience. *Philosophy and Phenomenological Research. Vol. LIV, No. 2 June 1994,* 291-314.

_____ (1963). *Self-knowledge and Self-Identity*. Ithaca, New York : Cornell Universtiy Press.

Sincero, Sarah Mae. (Feb. 13, 2012). Humanistic Perspective and Personality. Retrieved June 12, 2014 from Explorable.com: https://explorable.com/humanistic-perspective-and-personality.

Sincero, S. et Somcerp. S. (2014). Personality : From the Inside Out – Components of personality. *Explorable.com.* Consulté le 9 juin 2014. En ligne : https://explorable.com/personality?gid=1601.

Slocum, N. et Van Langenhove, L. (2003). Integration speak: Introducing positioning theory in regional integration studies. Dans R. Harre & F. Moghaddam, *The Self and Others:Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport: Praeger Greenwood Publishers.

Spinoza, B., Saisset, É. et Bove, L. (2002). *Traité politique* (1ière éd.). Paris: Librairie générale française.

Sproul, N. (1988). *Handbook of research methods: A guide for practitioners and students in the social sciences* (2ième éd.). Lanham, MD: Scarecrow Press.

Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2 ième éd.) Thousand Oaks, CA : Sage.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching,46* (2), 195-207.

Toohey, K. et Derwing, T. (2008). Hidden Losses : How Demographics Can Encourage Incorrect Assumptions about ESL High School Student's Success. *The Alberta Journal of Educational Research 54,* (2), 178-193.

Tordov, T. (1989). Nous et les autres : La réflexion française sur la diversité humaine. Paris : Édition du Seuil.

Touny-Puifferrat, A. (2017). La clause Molière imposant le français sur les chantiers publics, une disposition contestée. *La monde* le 10 mars, 2017.

Thibault, P. (1997). *Re-reading Saussure*. (1ière éd.). London: Routledge.

Utaker, A. (1989). *Pour une ontologie du langage Wittgenstein et Saussure : Les Papiers du Collège International de Philosophie, Papier 23*.

Van Geert, P. et Vespoor, M. (2015). Dynamic systems and language development. Dans *The Handbook of Language Emergence.* UK: Wiley-Blackwell, 537-556. En ligne: DOI: 10.1002/9781118346136.ch24.

Van Langenhove L. et Harré R: Introducing positioning theory. Dans R. Harré et L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory.* Blackwell: Oxford, 1999.

Vanhove, Jan. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE 8*(7): e69172. En ligne: doi:10.1371/journal.pone.0069172.

Van Ngo, H. (2004) Immigrant Children and Youth in Focus. En ligne : www.canada.metropois.net/pdfs/VAN_ngo_e.pdf.

Van Ngo, H. et Scheifer, B. (2005). Immigrant Children and Youth in Focus. *Canandian Issues, Spring,* 29-33.

Vasquez, A. (1984). Les implications idéologiques du concept d'acculturation. *Cahier de Sociologie Economique et Culturelle, 1,* 83-210.

_____ (1984) b. Les implications idéologiques du concept d'acculturation, 2ème partie: éléments bibliographiques depuis 1971. *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle, vol. 2, 1984/12,* 219-226.

Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H-P., et Vahtrick, L., (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures 14,* 1. En lige : DOI : 10.4000/rdlc.1450.

Verspoor, M., et Phuong Hong, N.T. (2015). Dynamic usage-based approach to Communicative Language Teaching. Dans T. Cadierno et S. Eskildsen *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Denmark : Gruyter Mouton.

Veugeler, W. (Ed.) (2011). *Education and Humanism : Linking Autonomy and Humanity.* Rotterdam : Sense Publishers.

Veugelers, W., Derriks, M., et De Kat, E. (2006). Education and major cultural incidents in society : September 11 Dutch education. *Journal of Peace Education, 3* (2), 235-249.

Venne, M. (2001). Les états généreux du français. *Le Devoir*. Consulté le 5 octobre, 2014. En ligne: http://vigilepoint.net.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1934). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Wallon, Henri. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Flammarion.

*Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*. (1991). Toronto : Merriam-Webster.

Weinreich, P. et Saunderson, W. (2003). *Analysing Identity*. London: Routledge.

Willis, J. (1998). *A Framework to Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Woolkolk, A. (2004). *Educational Psychology, 9ième edition.* Boston: Allyn et Bacon.

Wong, J. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. New York : Routledge.

Wylie, L. et Brière, J. (2001). *Les Français* (3ième ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Xu, Anna (2010). Losing Identity. Dans *A Book of Poems: Expressions from our Youth.* COSTI Immigration Services and United Nations High Commissioner for Refugees, 2011. Toronto : Pristine Printing.

Zazzo, R. (1948). Image du corps et conscience de soi. Dans Réné Zazzo (1962), *Conduites et conscience.* Neuchâtel, Delachaux et Neistlé, 163-180.

Zelle, G. (2009). Exploring the application of positioning theory to the analysis of organisational change. Papier presenté au Australian and New Zealand Academy of Management Conference. Adelaide, Austrailia: Australian and New Zealand Academy of Management. Consulté le 31 avril, 2015. En ligne: http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1614&context=commpapers.

**Ressources informatiques : générales**

Elkind, D. (1970). Consulté le 31 juillet, 2014. En ligne : http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu.ceed/files/sscbt_EriksonsEightAgesofMan.pdf.

Gouvernement du Canada Site Officiel sur l'Immigration et Réfugies. Consulté de nombreuses fois. En ligne : http://www.cic.gc.ca.

Institue national de la statistique et des études économiques en France. En ligne : www.insee.fr.

Itard. J. (d.i) *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron (1801 et 1806)*. [archive] (BNF- Gallica). Consulté le 9 mars, 2016. En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5752734w.r=+Jean+Itard.langFR .

Liebinz, G.W [consulté le 2 décembre, 2013]. En ligne : http://www.larousse.fr /encyclopedie /personnage/Gottfried_Wilhelm_Leibniz/129339.

Office Français de l'immigration et de l'Intégration. En ligne : http://www.ofii.fr.

Statistiques Canada. En ligne : http://www.statcan.gc.ca.

Troper, H. (2013). Article. Consulté le 14 juin, 2014. En ligne : http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/immigration.

Wallon, H. et Langevin, P. (1944). Consulté le 5 décembre, 2013. En ligne :

http://www.vie-publique.fr/documents-vp/projet_langevin.shtml.

**Ressources informatiques dans l'ordre dans lequel ils apparaissent**

*Voir la fin du document*

## LISTE DES SCHÉMAS

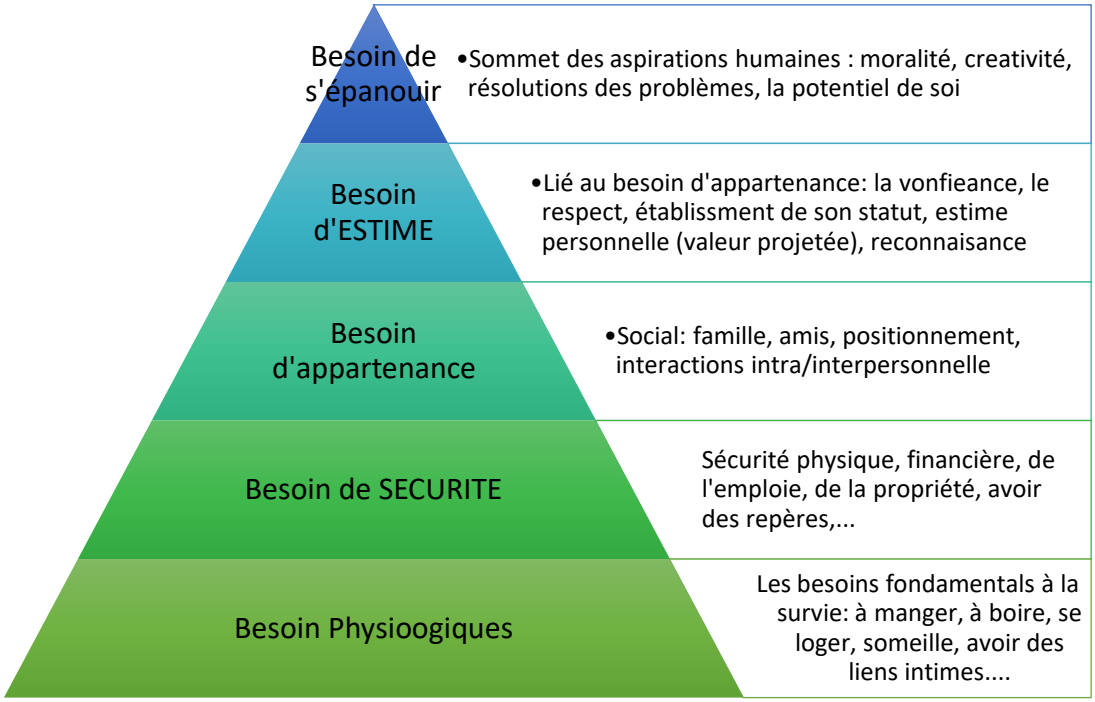
SCHEMA 1 : LES PROJECTIONS GOUVERNEMENTALES POUR L'IMMIGRATION CANADIENNE POUR 2011 ..... 34
SCHEMA 2 : PLAN DU TAUX D'IMMIGRATION CANADIENNE PREVU POUR L'ANNEE 2016 35
SCHEMA 3 : FACTEURS ET FONCTIONS D'UNE LANGUE – JAKOBSON ..... 55
SCHEMA 4 : UNE VISION ALTERNATIVE DE LA FONCTION D'UNE LANGUE (DEUX THEORIES COMBINEES) ..... 56
SCHEMA 5 : LES INFLUENCES QUI RESULTENT A LA CONSTRUCTION ET LE DEVELOPPEMENT D' UNE LANGUE ..... 84
SCHEMA 6 : LE PARTAGE : UN TROISIEME ELEMENT DES FONCTIONNEMENTS DE LA LANGUE ..... 93
SCHEMA 7 : LES MULTIPLES DIMENSIONS DE L'IDENTITE ..... 142
SCHEMA 8: UNE VERSION DEMONTRANT L'INFLUENCE DE LA RECONNAISSANCE SUR LES MULTIPLES DIMENSIONS D'IDENTITE A TRAVERS LA RECIPROCITE ..... 143
SCHEMA 9 : LE REFERENTIEL DU CERCL ..... 163
SCHEMA 10 : LES NIVEAUX DE COMPETENCE LINGUISTIQUES CANADIENS - UN RESUME ..... 166
SCHEMA 11 : L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE - LES ÉTAPES ET LES PARCOURS ... 178
SCHEMA 12: CE QUE LES APPRENANTS DEVRONT SAVOIR-FAIRE/DIRE DANS LA LANGUE CIBLE: UNE COMPARAISON ..... 203
SCHEMA 13 : CONNAISSANCE DE LA CULTURE/ENVIRONNEMENT CIBLE : UNE COMPARAISON ..... 207
SCHEMA 14 : LA HIERARCHIE D'ETHIQUE ..... 214
SCHEMA 15 : LA MULTIDIMENSIONNALITE DES LIENS ENTRE L'IDENTITE ET LA LANGUE ..... 305

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : BREVE HISTOIRE DE L'IMMIGRATION EN FRANCE DEPUIS LE XXIEME SIECLE - UNE REPETITION RECAPITULATIVE ..... 40
TABLEAU 2 : LES STATISTIQUES IMPORTANTES SUR L'IMMIGRATION EN FRANCE ..... 45
TABLEAU 3 : RESSOURCES DISPONIBLES POUR LES NOUVEAUX ARRIVANT - UN COMPARATIF ..... 48
TABLEAU 4 : QUATRE VISIONS DE L'IDENTITE ..... 98
TABLEAU 5 : ACCULTURATION DE CAMILLERI (1990) ..... 137
TABLEAU 6 : INDICATEURS DU CERCL : NIVEAU SEUIL - CERCL - B1 ..... 164
TABLEAU 7 : STADE 1 - NIVEAU SEUIL - DEBUTANT (AVANT 2013) ..... 167
TABLEAU 8 : ÉCHANTILLONNAGE RECHERCHE - PROJET PRINCIPAL ..... 183
TABLEAU 9 : NOMBRE DE PARTICIPANTS TOTAL - SONDAGE ..... 184
TABLEAU 10: ENTRETIENS - LES EXPERTS DANS LE DOMAINE DES LANGUES ADDITIONNELLES ..... 188
TABLEAU 11 : UN PORTRAIT DES INTERVENANTS APPRENANTS ..... 194
TABLEAU 12 : DEMOGRAPHIE DES ENSEIGNANTS (SONDAGE) ..... 200
TABLEAU 13 : SONDAGE - CONTEXTE FRANÇAIS ET CANADIEN : TAUX DE REPONSES COMPLETEES ..... 201
TABLEAU 14 : CONNAISSANCE CULTURELLES - LES REFERENTS ESSENTIELS ..... 208
TABLEAU 15 : LES RESSOURCES ESSENTIELLES ..... 212
TABLEAU 16 : DEFINITION DE L'ETHIQUE SELON LES PARTICIPANTS ENSEIGNANTS ..... 219
TABLEAU 17 : LES COMMENTAIRES A PROPOS DE L'IDENTITE – CONTEXTE CANADIEN ..... 223
TABLEAU 18: DEMOGRAPHIE ET ECHANTILLONNAGE DES PARTICIPANTS APPRENANTS ..... 225
TABLEAU 19 : LES CATEGORIES EN DETAILS CONCERNANT LES ESSENTIELS CONNAISSANCES CULTURELLES DU POINT DE VUE DES APPRENANTS ..... 229
TABLEAU 20 : LES ENTRETIENS - UNE VISION GLOBALE ..... 233
TABLEAU 21 : RECAPITULATION DES THEMES RECURRENTS ..... 297

# ANNEXES

# ANNEXE A : MASLOW ET KENWRICKE *et al.* : LA HIÉRARCHIE EN COMPARAISON

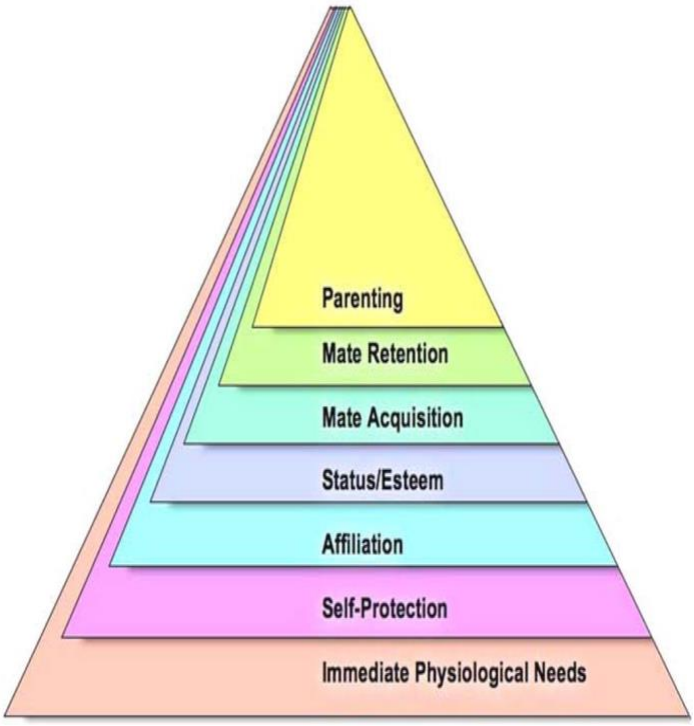



[176]

Maslow (1943) a de manière inédite proposé que le sommet de l'existence de l'homme se réalise après d'avoir surmonté et répondu aux besoins basiques (les besoins liés à la survie anomalistique ; les besoins fondamentaux de la sécurité, les besoins sociaux, les besoins d'appartenance et d'estime. Il suggère avec cette première version de sa théorie qu'il existe un ordre linéaire. Les critiques de l'image et proposition de Maslow se concentraient principalement chez les comportementalistes qui disaient que la théorie n'avait que peu de valeur scientifique car elle était difficile à quantifier.

Révision et proposition de Kenwrick *et al.* (2010).

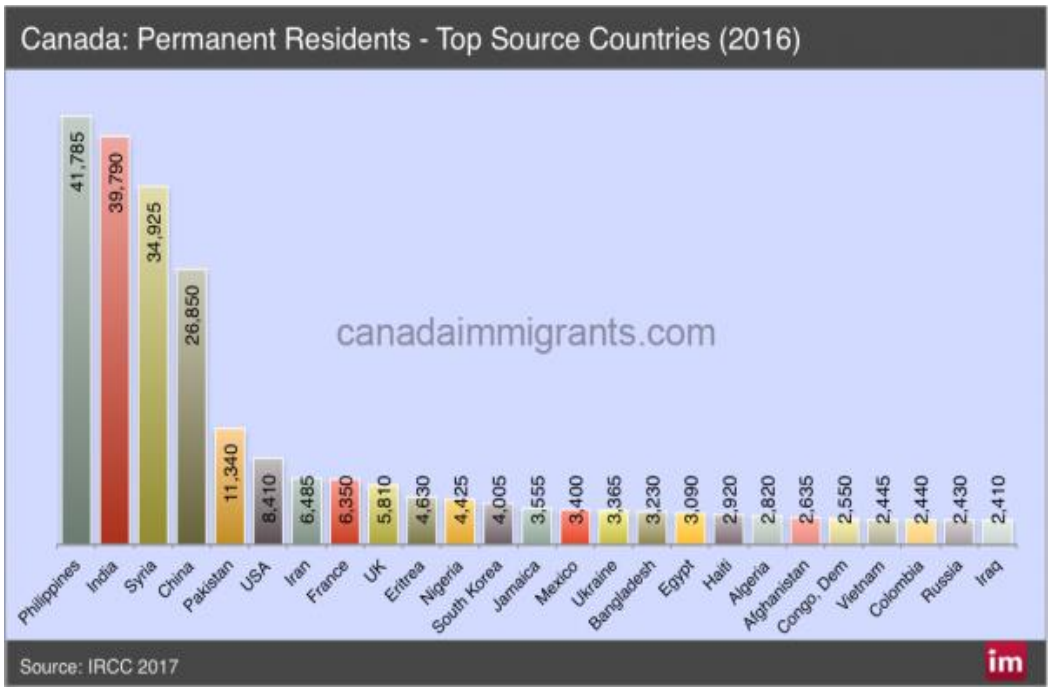
[176] Une adaptation de l'auteure qui résume les théories de Maslow (1943).



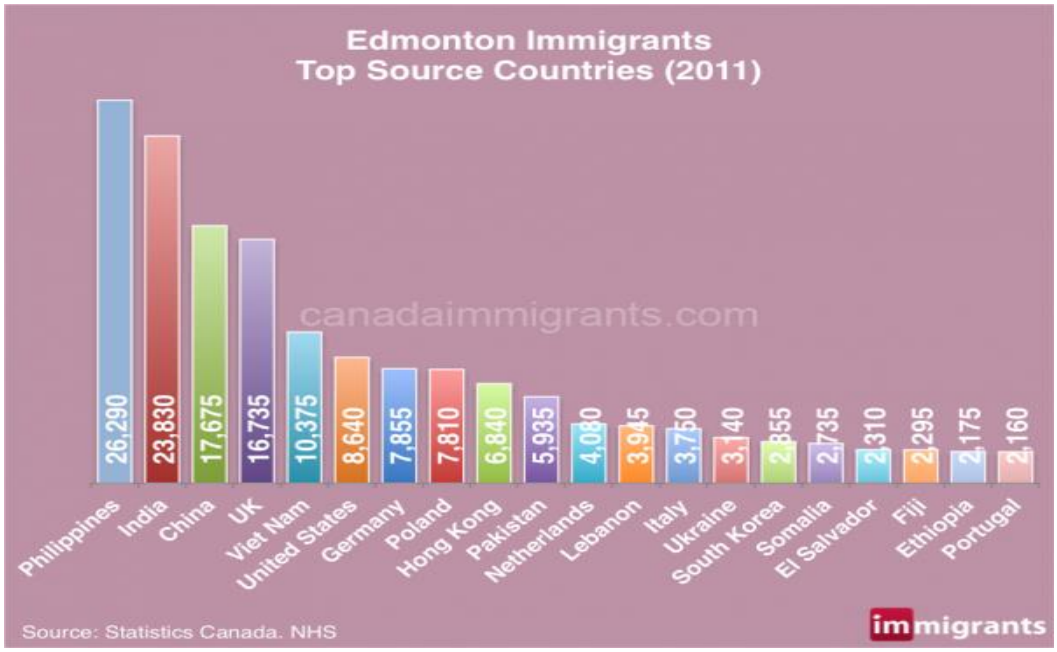

*An updated hierarchy of fundamental human motives. This figure integrates ideas from life-history development with Maslow's classic hierarchy. This scheme adds reproductive goals[;] in the order they are likely to first appear developmentally. The model also depicts the later developing goal systems as overlapping with, rather than completely replacing, earlier developing systems. Once a goal system has developed, its activation will be triggered whenever relevant environmental cues are salient* (cite dans Kenwrick *et al.* (2010).

En soulignant l'importance de la procréation, Kenwrick *et al*. suggèrent que celle-ci est une clé manquante de la théorie originale. Ce que nous trouvons important de souligner c'est cette image de couches symbiotiques et non les étapes linéaires. Une différence notable entre les deux schémas ci-dessus est l'accessibilité perpétuelle qui se trouve dans celui de Kenwrick *et al.* (2010). Ces superpositions successives montre qu'une étape n'est pas remplacée par une autre, mais que l'étape peut être surmontée (revisitée) selon l'environnement.

# ANNEXE B : TABELAUX DES CHIFFRES IMPORTANTS ET PAYS D'ORIGINE – IMMIGRATION CANADIENNE ACTUELLE




177




178

177 Source en ligne: http://canadaimmigrants.com/canada-immigrants-by-source-country-2016/

178 Source en ligne: http://canadaimmigrants.com/immigrants-in-edmonton/

# ANNEXE C : NCLC/CLB BENCHMARKS - LISTE COMPLETE

Overview of the Canadian Language Benchmarks Descriptors 1 to 8 [179]
Note that descriptors for BM 9-12 are not included here.
(The following descriptors are based on the Canadian Language Benchmarks 2000 and are quoted from the Canadian Language Benchmarks Assessment, Client Profile Form, 1998, Peel Board of Education, Centre for Language Training and Assessment.)

**Listening/Speaking Descriptors**

Benchmark 1
Initial competence in basic oral communication. Can follow and respond to simple greetings and instructions. Needs much support from assessor. Struggles to understand instructions. Understands meaning of individual, high-frequency words. No evidence of connected discourse. Has almost no control of basic grammar structures or tenses. Pronunciation difficulties may significantly impede communication. Has very limited vocabulary.

Benchmark 2
Beginning competence in basic oral communication. Can follow and respond to questions about personal information. Often needs support from assessor. Often struggles to understand instructions. Understands several words or a short sentence. Little evidence of connected discourse. Has little control of basic grammar structures and tenses. Pronunciation difficulties may significantly impede communication. Has limited vocabulary.

Benchmark 3
Developing competence in basic oral communication. Can take part in short informal conversation about personal experience. Sometimes needs support from assessor. Understands most instructions. Understands most short sentences. Some evidence of connected discourse. Conveys messages using single words and short sentences. Has some control of basic grammar structures and tenses. Pronunciation difficulties may often impede communication. Vocabulary generally adequate for basic oral communication.

Benchmark 4
Adequate competence in basic oral communication. Can describe the process of obtaining essential goods and services. Needs little support from assessor. Understands instructions. Understands short sentences. Clear evidence of connected discourse. Conveys messages using a variety of short sentences. Has control of basic grammar structures and tenses. Pronunciation difficulties may impede communication. Vocabulary adequate for basic oral communication.

[179] http-//www.catholicsocialservices.ab.ca/Content_Files/Files/ESL_Directory_Apr_2014-Aug_2014.pdf téléchargé le 4 juin, 2014 par Nicole Divoux Ringuette.

Benchmark 5
Can comprehend and relate video-mediated instructions. Understands and uses a variety of sentence structures. Discourse is reasonably fluent. Grammar and pronunciation errors sometimes impede communication. Can comprehend and use a range of common vocabulary.

Benchmark 6
Can comprehend and relate audio-mediated information. Understands and uses a wide variety of sentence structures. Discourse is reasonably fluent. Grammar and pronunciation errors may sometimes impede communication. Can comprehend and use a range of common and idiomatic language.

Benchmark 7
Can discuss concrete information on a familiar topic. Comfortably engages in a conversation at a descriptive level. Discourse is fluent. Grammar and pronunciation errors rarely impede communication. Uses an expanded inventory of concrete and idiomatic language.

Benchmark 8
Can comprehend and synthesize abstract ideas on a familiar topic. Comfortably engages in a conversation at an abstract level. Discourse is fluent. Grammar and pronunciation errors do not impede communication. Uses an expanded inventory of concrete, idiomatic and conceptual language.

**Reading Descriptors**
Benchmark 1
Functions minimally in understanding written text. Shows little sight-word recognition except for a small number of familiar words and simple learned phrases in predictable contexts related to immediate needs.

Benchmark 2
Sight recognition is limited to familiar words related to everyday needs in predictable contexts. Can find specific information, mostly in simple formatted text with clear layout.

Benchmark 3
Able to read a simple passage within a familiar, predictable context of daily personal life- simple narrative of routine events (e.g., stories written and read in class); simple descriptive prose about people, places and things; set of instructions.

Benchmark 4
Able to read a simple 2-3 paragraph passage within a mostly familiar, mostly predictable context of daily life and experience- simple narrative, bibliographical or descriptive prose, set of instructions.

Benchmark 5
Able to read and understand purpose and general idea in some authentic 2-3 paragraph texts within a mostly familiar, mostly predictable context of daily life and experience. Language is mostly concrete, factual and literal. Some vocabulary items on abstract ideas.

Benchmark 6
Able to read one page of authentic text, mostly of factual nature. Vocabulary items relate to abstract ideas. Context is familiar, mostly predictable, practical and relevant to daily life and experience.

Benchmark 7
Able to read an authentic text of mostly factual, concrete nature with some abstract ideas within a familiar, predictable, mostly practical and relevant context of daily social, educational and work-related life experience.

Benchmark 8
Able to read authentic texts, mostly of factual nature within an unfamiliar and only partially predictable context of daily social, educational and work-related life experience.

**Writing Descriptors**
Benchmark 1
Functions minimally in writing. Writes a small number of familiar words in predictable contexts and copies letters, numbers and short phrases. Writing is characterized by inconsistency and frequent errors.

Benchmark 2
Developing some competence in writing. Produces a small number of familiar words and phrases in predictable contexts. Has occasional difficulty with simple structures and limited control of spelling and mechanics.

Benchmark 3
Demonstrates adequate competence in performing simple, familiar, personal writing tasks. Has satisfactory control of simple structures, spelling, and mechanics.

Benchmark 4
Is competent in performing basic, familiar writing tasks. Composes short messages, notes about personal experience, and fills out simple forms. Has good control of simple structures, spelling, and mechanics.

Benchmark 5
Competently performs basic, familiar writing tasks, and shows minimal competence on more complex tasks of a business or social nature. Demonstrates ability to write short paragraphs. Has frequent difficulty with complex structures. Spelling and mechanical errors may interfere with comprehensibility.

Benchmark 6
Developing competence on more complex tasks of a business or social nature. Reproduces information from a visual graphic, completes formatted text of medium complexity, and writes short letters and reports. Has occasional difficulty with complex structures.

Benchmark 7
Demonstrates adequate competence on writing tasks, which are more complex and demanding. Joins paragraphs into coherent tasks, uses complex structures, and supports main ideas. Has satisfactory control over complex structures, spelling and mechanics.

Benchmark 8
Demonstrates fluent competence in writing tasks, which are complex and demanding. Writes coherent reports, formal letters and short articles. Links sentences and paragraphs to form coherent text, provides good support for main ideas, and displays an appropriate sense of audience. Has good control over complex structures, spelling, and mechanics.

The Canadian Language Benchmarks 2000 document is available from Citizenship and Immigration Canada (Fax- 613 954 2221). Refer to catalogue C&I-405-09-00. For further information, visit the Centre for Canadian Language Benchmarks website at www.language.ca or contact LARCC.
*Column titled “Benchmark Level” refers to Entrance Benchmark Level.

# ANNEXE D : DESCRIPTION DU PROJET – VERSION FRANÇAISE

À LIRE À HAUTE VOIX

Bonjour,

Je m'appelle Nicole Ringuette et je suis étudiante doctorale à la Sorbonne Nouvelle Paris 3. Je suis ici pour vous inviter à participer à une étude qui aborde les sujets d'intégration, l'enseignement de langue étrangère et vos parcours individuels par rapport à votre insertion (réussie ou pas) à la vie en France.

Cette enquête se compose de deux modes de recueil de données, notamment un sondage en ligne que vous trouvez sur le site edu.survey.com d'une durée moyenne de 20 minutes et /ou une entrevue individuelle d'une durée variable d'environ 30 minutes.

S'il vous plait, je vous invite à prendre quelques minutes pour lire les informations dans les feuilles que je vous ai données. Si vous êtes toujours intéressés n'hésitez pas à me contacter à ringnic@yahoo.com ou à me laisser vos coordonnées pour que je puisse vous contacter.

Je vous remercie d'avance.

Avez-vous des questions ?

**Titre**
**Ethique et ethos dans le développement des matériaux pédagogiques à destination des nouveaux arrivants.**

**Chercheur :**

Nicole RINGUETTE
10 rue de la Rocque
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3
Bienville, France 60280
ringnic@yahoo.com
(33) 6 198 61246

**Directeur de Thèse :**

Professor Jean-Paul Narcy-Combes
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3
13 rue Santeuil
Paris, France 75005
Jean-Paul.Narcy-Combes@univ-paris3.fr
(33) 1 40 46 29 29

*Provenance*
Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous faites partie d'un des deux groupes suivants :

1. Un nouvel arrivant majeur, vous avez suivi des cours de langues étrangères et vous êtes en France depuis 8 mois.
2. Vous êtes actuellement ou anciennement un professeur de langue étrangère à destination des nouveaux arrivants.

Les résultats de cette étude ont pour but de soutenir un travail doctoral à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Ainsi, toutes les informations collectées dans ce cadre seront être utilisées en publication.

*But*
Mieux comprendre l'intégration de la part des nouveaux arrivants dans un environnement-cible. Pour atteindre ce but, nous allons étudier comme suit :

1. Les expériences personnelles
2. Les expériences dans le cours de langue
3. Les différents points de vue entre les professeurs et les apprenants
4. Les anecdotes et opinions

*Bénéfices*
Vous n'aurez aucune rétribution (quelle qu'en soit sa nature) pour votre participation.

Les résultats de cette étude pourraient éventuellement mener à la conclusion qu'il serait nécessaire de mettre en place des solutions à destination des nouveaux arrivants.

*Procédures*
Nous vous invitons à participer à cette étude parce que vous êtes un professeur de langues étrangères à destination des nouveaux arrivants OU parce que vous êtes un nouvel arrivant qui habite depuis 8 mois dans l'environnement d'accueil et que vous avez un niveau B1 dans la langue. En tant que bénévole et volontaire nous vous invitons à participer à l'un des modes de recueil de l'information comme suit :

1. Un entretien individuel (en pré- ou post- sondage) est enregistré d'une durée d'environ 30 minutes.
2. Un sondage à compléter en ligne, d'une durée moyenne de 20 minutes,, que nous allons analyser de manière statistique et informative.

A noter : tous les documents relatifs à vos informations personnelles seront conservés dans une armoire fermée à clé. Toutes les informations recueillies seront stockées dans un endroit sécurisé et toutes les informations numériques (informatiques) seront cryptées.

*Risque*
Il peut y avoir des risques reliés à votre participation à cette étude qui ne sont pas connus. Vous pouvez cependant ressentir un certain malaise en racontant ou en rappelant les difficultés que vous avez vécues en tant que professeur ou apprenant. Si vous sentez que cet inconfort est trop important, s'il vous plaît faites le moi savoir immédiatement. Vous pouvez décider d'arrêter.

*Participation*
Veuillez noter que votre participation est VOLONTAIRE. Si vous vous sentez mal à l'aise par rapport aux questions posées, n'hésitez pas de le signaler à l'intervieweur (moi). Ainsi, vous pouvez arrêter à tout moment et vos informations ne seront pas incluses dans l'étude.

Toutefois, dans le cas de l'enquête sur Internet, vous pouvez choisir de mettre fin à l'enquête et vos informations sont automatiquement supprimées.

*Confidentialité*
Les données seront traitées conformément aux normes éthiques dans le cadre de la présente recherche. Toutes les données seront gardées confidentielles et le chercheur a un accès exclusif.

Dans le cas de l'enquête sur l'Internet, votre identité restera strictement anonyme. Les informations d'identification seront stockées séparément et seront utilisées pour l'analyse statistique. Dans le cas de l'entrevue individuelle, cependant, votre identité sera gardée confidentielle, grâce à l'utilisation d'un alias (votre nom n'apparaîtra sur aucun document et un autre nom ou numéro sera utilisé à la place).

Les données doivent être conservées dans un lieu sécurisé pendant au moins cinq ans après la fin du projet de recherche et, le cas échéant, elles seront détruites de manière à assurer la confidentialité et la vie privée.

*Renseignements*
Enfin, si vous avez d'autres questions, ou si vous souhaitez connaître les résultats finaux de l'étude, veuillez l'indiquer directement à la chercheuse Nicole Ringuette, ringnic@yahoo.com.

# ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – VERSION FRANÇAISE

Titre : **Éthique et ethos dans le développement des programmes à destination des nouveaux arrivant : Une études comparative entre le Canada et la France**.

Chercheur principal : Nicole Ringuette, Étudiante doctorale. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France (33) 6 19 86 1246.

| | | |
|---|---|---|
| Comprenez-vous que vous avez été invité à participer à une étude de recherche? | OUI | NON |
| Avez-vous lu et reçu une copie de la feuille d'information ci-joint ? | OUI | NON |
| Comprenez-vous les avantages et les risques associés à la participation à cette étude? | OUI | NON |
| Avez-vous eu l'occasion de poser des questions et de discuter de cette étude? | OUI | NON |
| Est-ce que vous comprenez que vous êtes libre de refuser de participer ou de vous retirer de l'étude à tout moment, sans conséquence, et que vos informations seront retirées à votre demande? | OUI | NON |
| Le concept de la confidentialité vous a-t-il été expliqué ? | OUI | NON |
| Comprenez-vous qui aura accès à vos informations? | OUI | NON |

Cette étude m'a été expliquée par: _____

J'ai lu et compris la lettre d'information ci-jointe et j'accepte de prendre part à cette étude:

_____ _____
Signature du participant Date

_____
Nom en bloque lettre

Je suis confient que la personne qui signe ce formulaire comprend ce qui est impliqué dans l'étude et accepte volontairement d'y participer.

_____ _____
Signature du chercheur Date

UNE COPIE DE CE DOCUMENT DOIT ETRE REMISE AU PARTICIPANT

# ANNEXE F : GUIDE DES ENTRETIENS PILOTS ET ENTRETIENS PRINCIPALS

**Réflexion**

Après une brève analyse des premiers entretiens, nous avons conclu que notre plan d'origine était mal organisé et trop étroit. En suivant le plan, nous nous sommes rendu compte que nous n'étions pas assez à l'écoute des réponses des participants (par exemple, en suivant le plan, certaines questions créaient des répétitions de ce qu'ils avaient déjà dit). Ceci limitait le rythme de l'entretien pilote. En conséquence, nous avons noté de longues pauses où la chercheure retrouvait ces repères en disant : « *C'est possible que vous ayez déjà répondu à cette question*... ». En situation de gêne avec cette méthode de questionnement et conscientes du risque de projeter des réponses désirées (explicitement ou implicitement à cause de cette répétition), nous avons redéfini un nouveau plan. De plus, malgré le fait que les informations partagées étaient très intéressantes, les questions dans la liste ci-dessous n'étaient pas toutes pertinentes par rapport à la problématique sur laquelle nous nous penchions. Le résultat de cette réflexion a consisté en un deuxième plan d'entretien OÙ nous avons utilisé la liste de thèmes suivante comme point de départ et la liste des questions (à la page 381) comme questions d'appui. En gardant la liste de thèmes à aborder pendant l'entretien, cela nous a permis de mieux écouter les réponses des participants. Lorsque le participant partageait des informations reliées à ces thèmes, la chercheure posait des questions supplémentaires par rapport à la langue, les stratégies linguistiques utilisées pour surmonter des problèmes vécus et l'expression de l'identité.

<u>Thèmes à aborder</u>

Pédagogie/programme, programme de cours
Stratégies linguistiques individuels ou autres
La langue cible
Les cours de langue
Les essentiels pour une vie pleine (sociales, financières, professionnelles)
Intégration (positionnement)
Identité (personnalité, expression de soi, etc.)
Ami (Amitié, lien social)
Citoyenneté

## Guide général de l'entretien[180]

1. Explique le but de l'entretien
2. Souligne l'anonymat et la volonté du participant
3. Constate que les informations peuvent être utilisées 5 ans après la soutenance de la thèse
4. Vérifie que le participant comprend et qu'il peut ne pas répondre à des questions s'il se sent mal à l'aise, i.e. qu'il peut arrêter l'entretien sans explication et ni pénalité.
5. Donne-lui tes coordonnés et la feuille d'explication, fais lui signer la feuille afin de valider la compréhension des risques, les attentes et sa volonté.
6. Remplis les informations de fonds suivantes :

---

**QUESTIONS à destination des apprenants du français ou d'anglais**

1. Nom :
2. Age :
3. Sexe :
4. Pays d'origine :
5. Pays actuel :
6. Nationalité :
7. # année dans l'environnement cible :
8. # d'année de formation
9. De quoi s'agit-il cette formation (duré, heures de contacts, pays d'instruction)
10. Commence avec une anecdote
    a. *Je suis une étrangère en France, étudiante et maman et je me trouve dans une situation de grande réflexion, de recul et de réapprentissage. À la base, une transition comme celle-ci te mett face à beaucoup d'épreuves : linguistiques, culturelles, identitaires, de vie quotidienne en général. J'aimerais apprendre de votre parcours et comment vous vivez ou comment vous avez vécu cette transition i.e. le fait de déménager à l'étranger et de s'installer dans un autre pays.*

11. Parlez-moi de votre parcours. (Suivi par des questions d'approfondissement et de clarification si nécessaire) – Pourquoi êtes-vous venu(e) ici

12. Quelle est votre plus grave expérience depuis votre arrivé en France ? (Suivi par des questions d'approfondissement et de clarification si nécessaire)
    a. Au niveau de la langue ?
    b. Comment avez-vous abordé ce problème ?
    c. Comment la classe a-t-elle aidé ?
13. Est-ce que vous vous sentez intégré, ou chez vous ? Pourquoi ?
14. A quoi tient cette réussite à votre avis ? Comment la langue vous a-t-elle amené(e) à réaliser cela ?
15. Avez-vous des questions?

[180] Nous avons choisi de ne pas inclure une version anglaise. Comme c'est une traduction exacte, une version anglaise n'apporte pas plus aux annexes par rapport à la méthodologie de cette thèse.

**Guide général de l'entretien à destination des professeurs**

1. Explique le but de l'entretien
2. Souligne l'anonymat et la volonté du participant
3. Constate que les informations peuvent être utilisées 5 ans après la soutenance de la thèse
4. Vérifie que le participant comprend et qu'il peut ne pas répondre à des questions s'il se sent mal à l'aise, i.e. qu'il peut arrêter l'entretien sans explication et ni pénalité.
5. Donne-lui tes coordonnés et la feuille d'explication, fais-lui signer la feuille afin de démontrer sa compréhension des risques, les attentes et sa volonté.
6. Remplis les informations de fonds suivantes :

---

**Questions à destination des professeurs de langues étrangères**

1. Nom :
2. Age :
3. Sexe :
4. Diplômes :
5. #d'année d'expérience dans l'enseignement :
6. #d'année d'expérience avec les immigrants :
7. Nationalité :
8. Quelle est votre définition de la réussite ?
    a. Décrivez un exemple négatif/positif.
9. Comment incorporer vous ceci dans la salle de classe ?
10. Comment pensez-vous que le cours de langue puisse aider les nouveaux arrivants dans l'environnement-cible ?
11. Que pensez-vous qu'il puisse manquer dans le programme de cours ?
    a. Comment abordez vous ce problème dans la classe ?
12. Comment abordez-vous le thème « identité de la personne »
13. Quelle est votre définition de l'éthique ?
14. À quel niveau pensez-vous vos élèves puissent s'intégrer dans l'environnement d'accueil ?
    a. De quelle manière, la salle de classe aide les immigrants à s'intégrer ?
15. Avez-vous des questions ?

---

**Conseil important POUR CHAQUE ENTRETIEN voir qui suit :**

Étant donné que le but principal est d'avoir des échanges authentiques, il vaut mieux traiter les questions ouvertes/semi-dirigées comme des suggestions et non des obligations.

# ANNEXE G : SONDAGES - APPRENANTS VERSIONS ANGLAIS ET FRANÇAIS

# Questionnaires

| | **Langue = anglais** | **Langue = français** |
|---|---|---|
| **Questionnaires à destination des apprenants de langue cible** | **(Apprenants d'Anglais)** | **(Apprenants de Français)** |
| **Questionnaires à destination des professeurs de langue cible** | **Annexe H**<br>**(Professeurs d'Anglais)** | **Annexe H**<br>**(Professeurs de Français)** |

**Nota Bene :**

Un effort important a été fait pour rendre cette enquête intelligible et compréhensible sous format papier. Le format des questionnaires qui suivent n'est pas représentatif des versions en ligne. Bien que je n'aie pas changé les questions elles-mêmes, j'ai modifié certaines consignes pour les rendre plus évidentes pour le lecteur.

Apprenants de la langue anglaise

---

**Welcome to Edu–Survey and thank you in advance for your participation.**

Edu-Survey is intended for newcomers who plan on settling and living in the host language environment. Edu-Survey was designed to investigate and compare teacher and learner perceptions of learner language need and identity in the French and Canadian second language classrooms.

Your participation is appreciated and is an important part of the research carried out for a PHD thesis in didactics (teaching). Should you require further information, please do not hesitate to contact Nicole Ringuette at ringnic@yahoo.com.

**This survey takes 10-20 minutes to complete and consists of 4 sections :**

Section 1 : Background (about yourself)

Section 2 : What you think is important for learning English

Section 3 : What you can have observed in class (A chance to rate the amount of time each item on your list is talked about or observed in class)

Section 4 : A chance to develop or to comment on your answers (why you think some things are given/should be given more class time than others)

Please understand that the following : 1. Your participation in this study is anonymous. 2. The information you provide will be kept and secure for 5 years after first publication. 3. Your participation is VOLUNTARY and you can leave the survey at any time. 4. The information provided will be used as an important part of a PhD thesis project and could be used for up to 5 years after first publication.

**Section 1 : Background Information (about yourself)**

**1.** Which country do you currently live in?

**2.** Gender **-** Female Male No answer

**3.** Age

**4.** What objectives structure your language program? **Check any that apply**

CLB LINK TOEIC TOEFL Other:

**5.** Nationality of origin

**6.** Current nationality

**7.** Highest level of education

**8.** Domain of educational expertise (degree, specialization, diploma, and so on)

**9.** In which country did you receive your highest academic degree?

**10**. Employment status – **Check any that apply**

Employed Not Employed Other:

**11.** What do you do for work?

**12.** What language do you use at work?

**13.** What language do you use at home?

**14.** Highest level of formal language classes taken

**Section 2 : What you think is important for learning English**

THERE ARE NO WRONG ANSWERS

Please answer the questions by providing your own words in the boxes below (one word per box and up to 10 words or boxes if you wish.)

1. In your opinion, what are 5 – 10 language essentials/skills you need to live in an English-speaking environment?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**2.** From your experience, what are 5 – 10 things you need to know about the culture of the new community?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**3.** In your opinion, which resources (books, web sites, telephone, internet, t.v…) do you need to access to succeed in your language learning goals?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**4.** In **y**our opinion, which parts of the language (laughter, joking, singing, writing letters, writing poetry, grammar, reading, speaking about your job, and so on...) let you feel like you can best express who you are, how you feel, and/or your personality?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**Section 3 : What you have observed in class**
(A chance to rate the amount of time each item on your list is talked about or observed in class)
THERE ARE NO WRONG ANSWERS

On the previous page, you were asked to make key lists about language skills, cultural knowledge, resources, and so on…that YOU (current or former learner of English) or your students need to live in the new language community. Below, in the left column, you will find the same list of words you wrote on the previous page.

For each item you provided, do you think it is never talk about in class (pick O) rarely talked about (Pick 1), talked about sometimes (Pick 2), talked about often 2-3 times a week (Pick 3), or talked about everyday (Pick 4).

Question 1: Language skills needed to live in the language community.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 2: Cultural information about the language community that you need to know

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 3: Resources needed to reach language goals

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 4: Parts of the language that help a person say who they are, how they feel, and their personality.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Section 4 : A chance to develop/comment more on your answers**
( why you think some things are given/ should be given more class time than others)

On the previous page, you were asked to select a frequency (amount of time) that a thing is talked about in class. Below the things you thought were never, rarely, or sometimes talked about are listed.

Could you please, to the best of your abilities, try to explain why some of the subjects you think are important are NOT talked about on a regular basis? ***AND /OR*** Could you explain why you think they should be talked about, or should NOT be talked about?

**Question 1: Language needed to live in the language community.**

**Question 2: Cultural information needed to live in the language community**

**Question 3: Resources needed to help a person's success.**

**Question 4: Parts of the language that express feelings, personality, and so on...**

**Do you have any additional comments or questions?**

---

You have completed the survey.

Thank you again for your participation. Should you have any questions please do not hesitate to contact Nicole Ringuette at ringnic@yahoo.com.

Apprenants de la langue française

---

**BIENVENUE**

Ce sondage est destiné aux nouveaux arrivants qui ont l'intention de s'installer et de vivre dans l'environnement d'accueil. Le sondage a pour but d'étudier la construction de l'identité et la construction de la culture dans la classe de français langue étrangère . Son but est de mieux comprendre les besoins des nouveaux arrivants pour l'enseignement du français.

Votre participation est non seulement appréciée, mais elle est aussi un élément important d'une thèse en didactique, inscrite à l'université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Si vous souhaitez plus d'informations, n'hésitez pas à contacter Nicole Ringuette: ringnic@yahoo.com.

**Ce questionnaire prendra de 10 à 20 minutes de votre temps et se compose de 4 parties :**

**Partie 1** : Informations générales (pour mieux vous connaître)

**Partie 2** : Ce que vous pensez être important pour l'apprentissage du français

**Partie 3** : Ce que vous avez pu observer en classe (le temps estimé pour chaque élément que vous avez proposé dans la liste précédente)

**Partie 4** : Une opportunité pour développer plus profondément vos réponses (ce qui est plus ou moins abordé en classe selon vous et pourquoi)

**Nota bene**: 1. Votre participation est anonyme. 2. Les informations données seront utilisées pour une thèse en didactique et pourraient être utilisées jusqu'à 5 ans après sa publication. 3. Votre participation est bénévole.

**Partie 1 : Informations générales (pour mieux vous connaître)**

**1.** Pays de résidence actuel

**2.** Sexe : Féminin Masculin Sans réponse

**3**. Age

**4.** Quels objectifs structurent votre programme de langue? **Cochez la ou les réponses s'appliquant :**

CECRL DELF DALF TCF Autre :

**5**. Nationalité d'origine

**6.** Nationalité actuelle

**7.** Plus haut niveau de formation

**8**. Domaine d'expertise éducative

**9**. Dans quel pays avez-vous obtenu votre plus haut diplôme ?

**10**. Emploi - **Cochez la ou les réponses s'appliquant** Employé Pas employé Autre :

**11.** Que faites-vous pour le travail ?

**12**. Quel(s) langue(s) utilisez-vous au travail ?

**13.** Quel(s) langue(s) utilisez-vous dans le cadre personnel ?

**14.** Plus haut niveau de classe de langue formelle suivi ?

**Partie 2 : Ce que vous pensez être important pour l'apprentissage du français**

Il N'Y A PAS DE MAUVAISE REPONSE

Répondez aux 4 questions suivantes en proposant vous-même des mots, jusqu'à dix mots. Utilisez les boîtes ci-dessous pour proposer un mot par boîte.

**1**. Selon vous, quels sont 5-10 besoins/capacités linguistiques essentiels dont vous avez besoin pour vivre dans l'environnement français ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**2.** Selon vos expériences, quelles sont les 5- 10 informations culturelles essentielles dont les nouveaux arrivés ont besoin à propos de leurs environnements d'accueil ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**3.** Selon vous, à quelles ressources devriez-vous avoir accès pour réaliser vos objectifs langagiers ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**4.** Quels aspects de la langue expriment le mieux votre personnalité, qui vous êtes et/ou vos sentiments? (Les blagues, le chant, l'écriture, la poésie, la grammaire, la lecture, et caetera

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**Partie 3 : Ce que vous avez pu observer en classe (le temps estimé pour chaque élément que vous avez proposé dans la liste précédente)**

Il N'Y A PAS DE MAUVAISE REPONSE

Dans la page précédente, on vous a demandé de lister certains mots clés relatifs à l'identité, les ressources, la culture et le langage. Dans la colonne à gauche ci-dessous vous retrouvez la liste que vous avez écrite.

Afin de mieux développer votre sélection de mots clés, pour chaque item pensez vous que ce n'est jamais vu en classe (sélectionnez 0), rarement vu en classe (sélectionner 1), parfois vu en classe (sélectionnez 2), souvent vu en classe (sélectionnez 3), ou vu quotidiennement en classe/chaque jour (sélectionnez 4).

Question 1: Les besoins linguistiques essentiels pour vivre dans l'environnement d'accueil.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 2: Les informations culturelles essentielles dont les apprenants ont besoin à propos de leur environnement d'accueil.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 3: Accès à quelles ressources pour réaliser vos objectifs langagiers.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Question 4: Aspects de la langue qui expriment le mieux la personnalité?

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | | 4 | |

**Partie 4 : Une opportunité pour développer plus profondément vos réponses (ce qui est plus ou moins abordé en classe selon vous et pourquoi)**

Sur la page précédente vous avez indiqué la fréquence à laquelle un sujet est abordé dans la salle de classe. Ci-dessous vous trouvez la réponse que vous choisissez telle que rarement, parfois, ou jamais abouti en classe. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces aspects sont rarement abordés en classe ?

**Question 1:** Les besoins linguistiques essentiels dont vous avez besoin pour vivre dans l'environnement d'accueil.

•

•

**Question 2**: Les informations culturelles essentielles dont les apprenants ont besoin à propos de leur environnement d'accueil.

•

•

**Question 3:** Accès à quelles ressources pour réaliser vos objectifs langagiers.

•

•

•

**Question 4:** Aspects de la langue qui expriment le mieux la personnalité et les sentiments.

•

•

**Commentaires additionnels :**

•

---

Vous avez complété le questionnaire

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête. Si vous avez des questions ou commentaires nous vous invitons à envoyer un mail à Nicole Ringuette a ringnic@yahoo.com.

# ANNEXE H : SONDAGE PROFESSEUR DE LANGUE ADDITIONNELLE - ANGLAIS ET FRANÇAIS

Professeur de la langue anglaise

---

**WELCOME**

Edu-Survey is intended for teachers of newcomers who plan on settling and living in the host language environment. Edu-Survey was designed to investigate and compare teacher and learner perceptions of learner language need and identity in the French and Canadian second language classrooms.

Your participation is appreciated and is an important part of the research carried out for a PHD thesis in didactics (teaching). Should you require further information, please do not hesitate to contact Nicole Ringuette at ringnic@yahoo.com.

**This survey takes 10-20 minutes to complete and consists of 4 sections :**

**Section 1** : Background (about yourself)

**Section 2** : What you think is important for learning English

**Section 3** : What you can have observed in class (A chance to rate the amount of time each item on your list is talked about or observed in class)

**Section 4** : A chance to develop or to comment on your answers (why you think some things are given/should be given more class time than others)

Please understand that the following : 1. Your participation in this study is anonymous. 2. The information you provide will be kept and secure for 5 years after first publication. 3. Your participation is VOLUNTARY and you can leave the survey at any time. 4. The information provided will be used as an important part of a PhD thesis project and could be used for up to 5 years after first publication.

**Section 1 – Background (about yourself)**

**1.** Which country do you currently live in?

**2.** Gender **-** Female Male No answer

**3.** Age

**4.** What objectives structure your language program?

A1 (Beginner) A2 (Upper beginner) B1 (Pre-intermediate) B2 - (Intermediate)

- C1 - (High Intermediate Advanced) C2 - (Advanced -Native like) Other

**5.** What primary resources do you use to create your program plans?

**6.** What objectives structure your language program? **Check any that apply**

CLB LINK TOEIC TOEFL Other:

**7.** What type of institution do you teach in? **Check any that apply**

University High School Government Centre for newcomers Private Other

**8.** Educational level of students being taught **Check any that apply**

High school High school + 2yr diploma/ degree High school + 3yr diploma/ degree

University Graduate Masters Graduate Post graduate / PhD

Other:

**9.** Would you be willing to participate in a 30-minute interview? Yes No No answer

**Section 2 : What you think is important for learning English**

**THERE ARE NO WRONG ANSWERS**

Please answer the questions by providing your own words in the boxes below (one word per box and up to 10 words or boxes if you wish.)

1. From your experience, what do 5 to 10 language essentials students need to live in the host environment?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 6 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | | | 8 | 10 |

2. In your opinion, what are 5 – 10 things learners need to know about the target culture in which they live?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

3. From your experience, what resources are important for your students to access to help them attain their language goals?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

4. In your opinion, what aspects of the language help your student best express their identity (writing, grammar, vocabulary, poetry, singing, joking, laughter speaking about their job, for example)?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

5. In your opinion, when I say ‘ethics' relating to language teaching to newcomers, what essential concepts come to mind?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**Section 3 : What you have observed in class**
(A chance to rate the amount of time each item on your list is talked about or observed in class)

• On the previous page, you were asked to make lists about language skills, cultural knowledge, resources, and so on…that YOU think your students need to live in the new language community. Below you will find the themes you outlined in section 2.

• Relating to each theme, do you think that it is never addressed in class (pick 0), rarely addressed in class (pick 1), addressed sometimes in class (pick 2), addressed regularly in class (pic 3), or addressed every day (pick 4)?

• **Question 1: Language skills needed to live in the language community.** in class, and 4 if it is talked about every day in class.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

• **Question 2: Cultural information about the language community that you need to know**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 3: Resources needed for success**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 4: Parts of the language that help a person say who they are, how they feel, and their personality.**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 5. Self-Evaluate your ability to address/adhere to these principles in your classroom setting.**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | No answer |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *In this column, all the words provided by the respondent in section 2 are automatically written in the table* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Section 4 : A chance to develop/comment more on your answers**
( why you think some things are given/ should be given more class time than others)

On the previous page, you were asked to select a frequency that a theme is talked about in class. Below you will find the themes that you indicated were never, rarely, or sometimes adhered to in class.

Could you please, to the best of your abilities, try to explain why some of the subjects you think are important are NOT talked about on a regular basis? **AND/OR** Could you explain why you think they should be talked about, or should NOT be talked about?

- **Question 1: Language needed to live in the language community.**

- **Question 2: Cultural information needed to live in the language community**

- **Question 3: Resources needed to help a person's success.**

- **Question 4: Parts of the language that express feelings, personality, and so on...**

- **Question 5 : On the previous page, you indicated that the following concepts relating to ethics were difficult to adhere to or address. Could you explain or develop why you think this is the case?**

- **Do you have any additional comments or questions?**

---

You have completed this survey.

Thank you again for your participation. If you have any questions you would like to ask me personally, you can contact me, Nicole Ringuette, at ringnic@yahoo.com.

Professeur de la langue française

**BIENVENUE**

Ce sondage est destiné aux enseignants des nouveaux arrivants qui ont l'intention de s'installer et de vivre dans l'environnement d'accueil. Le sondage a pour but d'étudier la construction de l'identité et la construction de la culture dans la classe de langue seconde canadienne ou française.

Votre participation est non seulement appréciée, mais elle est aussi un élément important d'une thèse en didactique. Si vous souhaitez plus d'informations, n'hésitez pas à contacter Nicole Ringuette: ringnic@yahoo.com.

Nicole Ringuette BA, Med TESL, doctorante à la Sorbonne Nouvelle, Paris

**Ce sondage prendra de 10 à 20 minutes de votre temps. Il est divisé en 4 sections** :

**Partie 1** : Informations générales (pour mieux vous connaître) ; **Partie 2** : Ce que vous pensez être important pour l'apprentissage du français ; **Partie 3** : Ce que vous avez pu observer en classe (le temps estimé pour chaque élément que vous avez proposé dans la liste précédente) ; **Partie 4** : Une opportunité pour développer plus profondément vos réponses (ce qui est plus ou moins abordé en classe selon vous et pourquoi)

**Nota bene:** 1. Votre participation est anonyme. 2. Les informations données seront utilisées pour une thèse en didactique et pourraient être utilisées jusqu'à 5 ans après sa publication. 3. Votre participation est bénévole.

**Partie 1 : Informations générales (pour mieux vous connaître)**

**1.** Pays de résidence actuel

**2.** Sexe - Féminin Masculin Sans réponse

**3**. Age

**4.** Niveau de maîtrise langagière de vos étudiants : **Cochez la ou les réponses**

- A1 A2 B1 B2 C1 C2 Autre

**5.** Où trouvez-vous les ressources principales pour vos programmes de cours ?

**6.** Quels objectifs structurent votre programme de langue ? **Cochez la ou les réponses**

- CECRL DELF DALF TCF Autre :

**7.** Dans quel type d'institution enseignez-vous ? **Cochez-la ou les réponses**

Université Lycée Gouvernementale Centre pour les nouveaux arrivants

Institut d'apprentissage privé Autre :

**8.** Niveau de formation générale des étudiants **Cochez la ou les réponses**

| | | | |
|---|---|---|---|
| BAC | BAC+3 | Master | Autre : |
| BAC+2 | Licence | Doctorat | |

**9.** Seriez-vous intéressé pour participer à un entretien de 30 minutes? Oui Non Sans réponse

**Partie 2 : Ce que vous pensez être important pour l'apprentissage du français**

Il N'Y A PAS DE MAUVAISE REPONSE

Répondez aux 4 questions suivantes en proposant vous-même jusqu'à dix mots. Utilisez les boîtes ci-dessous pour proposer un mot par boîte.

**1.** Selon vos expériences, quels sont les 5-10 besoins linguistiques essentiels dont les apprenants ont besoin pour vivre dans l'environnement d'accueil ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**2.** Quelles sont les 5- 10 informations culturelles essentielles dont les apprenants ont besoin à propos de leurs environnements d'accueil ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**3**. Selon vos expériences, quel accès aux ressources est important pour que les apprenants réalisent leurs objectifs langagiers ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**4**. Selon vous, quels sont les aspects de la langue qui permettent aux apprenants d'exprimer au mieux leur identité ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**5.** Selon vous, quand on dit ‘éthique dans l’enseignement', quels sont les concepts essentiels à considérer ?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 5 | 7 | 9 |
| 2 | 4 | 6 | 8 | 10 |

**Partie 3 : Ce que vous avez pu observer en classe (le temps estimé pour chaque élément que vous avez proposé dans la liste précédente)**

Il N’Y A PAS DE MAUVAISE REPONSE

Dans la page précédente, il vous a été demandé de lister certains éléments essentiels, relatifs à l'éthique dans l'enseignement, les ressources, la culture, le langage. Afin de mieux développer votre sélection « d'essentiels », pouvez-vous noter, en utilisant une échelle de 0 à 4 ?

Selon vos propres représentations de pratique pédagogique, relativement aux items sélectionnés dans la page précédente, n ‘est-ce jamais abordé en classe (sélectionnez 0), abordé rarement en classe (sélectionnez 1), abordé parfois en classe (sélectionnez 2), abordé souvent en classe (sélectionnez 3), ou abordé quotidiennement en classe (sélectionnez 4).

**Question 1** : Les besoins linguistiques essentiels pour vivre actuellement ?

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 2** : Les informations culturelles essentielles dont les apprenants ont besoin à propos de leur environnement d'accueil**.**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 3 :** Accès à quelles ressources pour réaliser vos buts langagiers**.**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 4 :** Aspects de la langue qui expriment le mieux la personnalité**.**

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Question 5 :** Selon vous, quand on dit 'l'intégration éthique' dans l'enseignement, quels sont les concepts essentiels à considérer?

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Sans réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Tous les mots fournis par le participant apparaissent automatiquement dans cette colonne* | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

**Partie 4 : Une opportunité pour développer plus profondément vos réponses (ce qui est plus ou moins abordé en classe selon vous et pourquoi)**

Sur la page précédente vous avez indiqué la fréquence à laquelle un sujet est abordé en salle de classe. Ci-dessous vous retrouvez les réponses qui sont les vôtres telles que : rarement, parfois, ou jamais abouti en classe. Selon vous, quelles sont les raisons pour lesquelles ces aspects sont rarement abordés en classe ? Pouvez-vous commenter si oui ou non ces thèmes devraient faire partie du programme de cours ?

**Question 1 :** Les besoins linguistiques essentiels dont vous avez besoin pour vivre dans l'environnement d'accueil.

•

•

**Question 2** : Les informations culturelles essentielles dont les apprenants ont besoin à propos de leur environnement d'accueil.

•

•

**Question 3 :** Accès à quelles ressources pour réaliser vos objectifs langagiers.

•

•

•

**Question 4 :** Aspects de la langue qui expriment le mieux la personnalité et les sentiments.

•

•

**Question 5 :** Selon vous, quand on dit 'éthique' dans l'enseignement, quels sont les concepts essentiels à considérer ?

• **Commentaires additionnels :**

•

---

Vous avez complété le questionnaire

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête. Si vous avez des questions ou commentaires nous vous invitons à envoyer un mail à Nicole Ringuette a ringnic@yahoo.com.

# ANNEXE I : INVITATION, DESCRIPTION DU PROJET ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – VERSION ANGLAISE

# ARE YOU A NEWCOMMER TO CANADA? ARE YOU A TEACHER TO NEWCOMMERS?

My name is Nicole Ringuette, as a teacher and a researcher, I would like to know if I could do a better job answering needs of people who immigrate to another country.

As such, I am doing a research study about immigrants, language learning and identity.

If you are interested in participating, you can help by participating in one of two ways:

WEB SURVEY (www.edu-survey.com)
ONE on ONE interview

It will take about **30 minutes of your time**, AND it will be invaluable to my research.

Should you be interested or require more information, do not hesitate to contact me: ringnic@yahoo.com.

INFORMATION LETTER (Pas requis dans le contexte français)

**Study Title:**
**Ethics and Ethos in the development of language learning materials for newcomers: A comparative study between France and Canada**

**Research Investigator :**

Nicole RINGUETTE
10 rue de la Rocque
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3
Bienville, France 60280
ringnic@yahoo.com
(33) 6 198 61246

**Supervisor :**

Professor Jean-Paul Narcy-Combes
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3
13 rue Santeuil
Paris, France 75005
Jean-Paul.Narcy-Combes@univ-paris3.fr
(33) 1 40 46 29 29

*Background*
You are being invited to participate in this study because you are in one of the following groups:

1. An **adult** newcomer who has been living in the new community for **8 months** or more **AND** who has taken **language classes**.
2. A current or former teacher to newcomers.

The results of this study will be used in support of my thesis at the Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3 in France. And, the information gathered from this study will be used for publication.

*Purpose*
This project hopes to better understand how newcomers become part of a host community and if (or how) the language classroom helps them. To do this, the project will be studying the following:

1. Newcomer's personal experiences
2. Classroom experiences – specifically the language classroom
3. The differences and similarities between what content teachers think is important with what the newcomer believes to be most important.
4. Teacher's personal experiences

*Benefits*
You will not benefit from being in this study. And you will receive no compensation or reimbursements for having participated in this study.

With the project, I hope to better understand how newcomers succeed in their new communities, and how teachers, language classrooms, and materials can help. Eventually, I hope to use this information to develop better programs for future language students who plan to stay.

*Study Procedures*
You have been invited to participate because you are a teacher of English to newcomers OR a newcomer who has been in the new community for at least 8 months and can carry on a conversation in English with little difficulty. Should you be willing to participate in this study you will be asked to participate in one of two ways.

1. A PRE or POST Survey individual interview with me. The interview will either be face to face or on Skype. The interview takes about 30 minutes to complete. It will be recorded and transcribed, and will be checked for accuracy.

2. An Internet based survey that takes about 20 minutes to complete. The data will be analyzed statistically, and information will be coded and categorized.

In the case of both, the interviews and the internet survey, all records relating to your individual background information will be kept in separate a locked cabinet. All information gathered will be stored in a secured location and all digital (computer) information will be encrypted.

*Risk*
There may be risks to being in this study that are not known. You may however feel some discomfort when recounting or recalling struggles you have experienced as a teacher or learner of English. Should you feel that this discomfort is too much, please let me know right away, and you can decide to stop the process.

*Voluntary Participation*
Please note that your participation is **VOLUNTARY.** Should you feel uncomfortable answering any of the questions being asked, please feel free to tell interviewer (me) or to stop at any time. You can withdraw at any time during the Interview and your information will not be included in the study.

In the case of the Internet survey, however, you can choose to end the survey and your information is automatically deleted.

*Confidentiality*
The data for all uses will be handled in compliance the University of Alberta Standards. All data will be kept confidential where the researcher has exclusive access.

Finally, it is important that you understand in the case of the Internet based survey your identity will remain anonymous. Identifying information will be stored separately and will be used for statistical analysis. In the case of the one on one interview, however, your identity will be kept confidential through the use of an alias (your name will not be on any documents and another name or number will be used instead).

Data are to be kept in a secure place for a minimum of 5 years following completion of research project and when appropriate, it will be destroyed in a way that ensures privacy and confidentiality.

*Further Information*
Finally, should you have any further questions, **or** should you wish to know the final results of the study, please indicate that directly to the researcher Nicole Ringuette, ringnic@yahoo.com.

If you have concerns about this study, you may contact the Research Ethics Office of the University of Alberta, at (780) 492-2615. This office has no direct involvement with this project.)

CONSENT FORM

Title of Project: **Ethics and Ethos in the development of language learning materials for newcomers: A comparative study between France and Canada**

Principal Investigator(s): Nicole Ringuette, PhD. Student at the Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France (33) 6 19 86 1246.

| | | |
|---|---|---|
| Do you understand that you have been asked to be in a research study? | Yes | No |
| Have you read and received a copy of the attached Information Sheet | Yes | No |
| Do you understand the benefits and risks involved in taking part in this research study? | Yes | No |
| Have you had an opportunity to ask questions and discuss this study? | Yes | No |
| Do you understand that you are free to refuse to participate, or to withdraw from the study at any time, without consequence, and that your information will be withdrawn at your request? | Yes | No |
| Has the issue of confidentiality been explained to you? Do you understand who will have access to your information? | Yes | No |

This study was explained to me by: _____

I have read and understood the attached information letter and agree to take part in this study:

_____ _____

Signature of Research Participant Date

_____

Printed Name

I believe that the person signing this form understands what is involved in the study and voluntarily agrees to participate.

_____ _____

Signature of Investigator or Designee Date

A COPY OF THIS DOCUMENT SHOULD BE GIVEN TO THE PARTICIPANT.

# ANNEXE J : TABLEAUX ET GRAPHIQUES DES RÉSULTATS BRUTS DU SONDAGE

**Résultat Démographique**

| ***1.1Enseignants*** | Hommes | Femmes | Age moyen | Institution privée | Institution Subventionnée | Université (grandes Écoles) | Académique (*collège*) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *France* | **2** | **4** | **34,5** | **4** | **4** | **4** | **0** |
| *Canada* | **4** | **11** | **51,2** | **4** | **5** | **5** | **4** |

***1.1.1 Enseignants – participation complète***

| | *ENSEIGNANTS* | *APPRENANTS* |
|---|---|---|
| France | 6 | 2 |
| Canada | 10 | 8 |

***1.2 Publics concernés par les cours de langue additionnelle***

| | Personne peu scolarisée | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 | Pas de réponse |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Français | **0** | **6** | **7** | **8** | **4** | **2** | **0** | **0** |
| Anglais | **1** | **8** | **10** | **10** | **11** | **9** | **7** | **1** |

***1.3 Ressource(s) utilisée(s) par les enseignants***

| | *Prescrit par l'institution* | *Prescrite par les standards demander par l'état* | *Propre ressource (manuels de chez eux ou crée par eux)* | *Média/ document authentiques* | *Audio/visuel* | *Internet /Ordinateurs* | *Manuels* | *Littérature* | *Personnes de la commune* | *Matériau ciblé pour le public* | *Autres (bibliothèque & sorties dans l'environnement cible* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **1** | **5** | **2** | **2** | **3** | **5** | **1** | **0** | **0** | **0** | **0** |
| *Anglais* | **3** | **7** | **7** | **5** | **1** | **7** | **7** | **4** | **2** | **2** | **2** |

***1.4 Objectifs/rubriques qui structurent le programme de langue – FRANÇAIS – Enseignants***

| | CECRL | DELF | DALF | TCF | **Internes/spécialisés** |
|---|---|---|---|---|---|
| Occurrence | **7** | **6** | **3** | **1** | **1** |

***1.5 Objectifs/rubriques qui structurent le programme de langue – ANGLAIS – Enseignants***

| | CLB | LINC | TOEIC | TOEFL | **Autre/commentaires** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Occurrence* | **6** | **5** | **0** | **1** | • ALTE Self assessment questionnaire<br>• In-House Curriculum<br>• International Baccalaureate<br>• College/university standards<br>• Academic English skills and social skills<br>• Integration/socio economique |

***1.6 Compétences Essentielles – Enseignants***
**(Qu'ils devront savoir dire/faire dans la langue)**

| | Linguistique | Social | Pratique | Professionnel | Universitaire | Référentielle | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **14** | **2** | **6** | **0** | **1** | **1** | **0** |
| *Anglais* | **22** | **11** | **12** | **2** | **8** | **1** | **7** |

***1.7 Compétences Essentielles – Apprenants***
**(Qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible)**

| | Linguistique | Social | Pratique | Professionnel | Universitaire | Référentielle | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **0** | **2** | **1** | **2** | **1** | **8** | **2** |
| *Anglais* | **5** | **12** | **9** | **4** | **4** | **17** | **4** |

***1.8 Les Catégories en détail – Enseignants – Essentielles Linguistiques***

| | Français | Anglais |
|---|---|---|
| *Linguistique* | **Pragmatique, usage des temps, compréhension orale, prononciation, phonologie/phonétique, maitrise de la structure de la phrase, connaissance du rythme/segmentation de mot, production orale, lexique, organisation des idées (pragmatique), compréhension écrite,** | **Grammar, vocabulary, llistening skill, speaking, adequate pronunciation, readking, writing, numeracy skill, idiomatic language, spelling** |
| *Social* | **Saluer, interaction, parler de soi (se présenter, ses goûts** | **Functional language/register, negotiating non – verbak clues, social ettiquette, (please, thanks, pardon me, excuse me, other good manners, greetings and couresy expressions** |
| *Pratique* | **Prendre congé, se présenter, demander des informations, demander des indications pour une destinations, comprendre un itinéraire, prendre un rendez-vous, accepter ou refuser quelque chose, expliquer quelque chose** | **Tranportation, buying tickets, how to find resouces, telephone skills, shopping or restaurant, food and accomodations at a reasonable price, making appointments, talking about health with doctors, knowing how to ask for things, language for participation in sprots, language for the educaation al system of you and your child, writing nots to school** |
| *Professionnel* | | **Workplace skills, langauge for work** |
| *Universitaire* | **Production écrite** | **Reading strategies, write academic papers, edit and proofreading, not-taking skills, listening to lectures, synthesizing information, knowing how to read many kinds of relevant texts, paticipating in seminars** |
| *Référentielle* | **Connaissance de la culture** | **Cultural knowledge** |
| *Autres* | | **Opportunities to practice, English, mandarin, Cantonese, Punjabi, French, negotiating meaning with others, safe environments to practice in, livelihood that preferably matches their expertiese, Essential skills, Access to nature and physical health opportunities, having confidence** |

### *1.9 Les Catégories en détail – Enseignants – Essentielles Culturelles*

| | Français | Anglais |
|---|---|---|
| *Linguistique* | | **Expressions, idioms, slang, phrasal verbs** |
| *Social* | **Politesse (tutoiement/vouvoiement), structures d'acceuil, les formule de politess, habitudes interactionnelles, les remerciements, valeurs sociales** | **Customs – everyday greetings, customs when visiting, customs when eating, how to integrate, manners, correct social register, correct social distance, knowing when it is appropriate to speak, punctuality (knowing when to arrive on time) friendship, community involvement** |
| *Pratique* | **Transports** | **Transportation, finding lodgin, food and grocery shopping, health care information, housing information, raod rules, budgeting and finances, commerce, child care information** |
| *Professionnel* | **Maitrise des cultures de travail en France** | **Workplace expectations (appropriate dress, work hours, behavior towards boss or authority figures ), workplace culture, customs when applying for a job, work ethic** |
| *Universitaire* | **Littérature** | **Culture of the classroom, teaching style, learning styles, study skills** |
| *Référentielle* | **Musique, quelque coutumes et principales fêtes, le rythme de vie (magasins, écoles, entreprises), hiérarchie social (importance ou non), connaissance de certaines lois, connaissance de la civilisation française, vie artistique, valeur républicaines** | **Cultural norms regarging daily life, what is considered rude or polite, noms of schooling and education, knowledge of the environment, weather preparedness, youth culture, norms or societal attitudes towards people of different race, religion, or sexual orientation than the learner, the basic political system, the hisotyr of imigration, cultural references, the educational system (adults and children), baskic knowledge of covernment and history, the historical backgroud of the new environment, the Canadian way of life, Environment & recycling** |
| *Autres* | **Mentalité française, habitudes alimentaires** | **Overlap with the above, persola safetty, help and support services** |

### *1.10 Ressources Essentielles - Enseignants*

| | Livres Manuelles | Media Télé Radio | Informatique Internet | Interaction | Finance | Enseignants Institutions de formation | Support | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **1** | **2** | **3** | **2** | **1** | **0** | **0** | **0** |
| *Anglais* | **7** | **1** | **9** | **10** | **4** | **10** | **2** | **4** |

### *1.11 Justification du pourquoi les thèmes essentiels n'ont pas été abordés fréquemment*

| | Enseignants de français |
|---|---|
| *Essentielles Linguistique* | **(31) -** Mes cours sont principalement accès sur l'oral, la prononciation donc je me concentre sur des aspects plus sonores<br>(145) - les enseignants restent enfermés dans une méthode grammaire-traduction ne permettant pas aux apprenants de déchiffrer les aspectes linguistiques et les approprier. ces aspects sont abordés mais la façon n'est pas très ludique.<br>(147) - Ces compétences sont les plus favorisées en classe. L'écrit est surtout privilégié par les professeurs ne souhaitant pas se mettre dans une situation d"improvisation" et de question "hors champ"ou par ceux qui utilisent le même matériel depuis des années<br>(215) - mon cours n'est pas aze sur cette competence mais les colleques s'en occupant |
| *Essentielles Culturelles* | **(31) -** Ce sont des étudiants qui ont une bonne connaissance du système français car ils vivent en france. je pense que je développerais plus ce point avec des débutants ou si j'enseignais à l'étanger<br>(145) - les enseignants restent enfermés dans une méthode grammaire-traduction ne permettant pas aux apprenants de déchiffrer les aspectes linguistiques et les approprier. ces aspects sont abordés mais la façon n'est pas très ludique.<br>(147) - Les étudiants avec lesquels je travaille vivent,étudient et travaillent en France. Les établissements leur donnent de nombreuses informations. J'ai créé un site internet pour leur communiquer les "bons plans" de Paris . Il y a également de nombreux échanges entre communauté linguistique ou dans les classes en général.<br>(215) - cette question est abordee pour les etudiant qui arrivent juste en France. Les autres savent |
| *Ressources Essentielles* | **(145) -** Les centres restent fermés à l'usage des TICE (cout, temps de préparation, apprenants n'ont pas les moyens etc)<br>(147) - Les centres restent fermés à l'usage des TICE (cout, temps de préparation, apprenants n'ont pas les moyens etc)<br>(217) - abordé une fois pour chaque niveau |
| *Expression d'identité* | **(31) -** Je me concentre plus sur la prononciation, le corporel que le lexique en tant que tel<br>(145) - les enseignants restent fermés quant à l'usage des langues maternelles. |
| *Éthique* | **(31) -** Je me concentre plus sur la prononciation, le corporel que le lexique en tant que tel<br>**(145) -** La vie courante |
| *Commentaires* | **(215) -** Tout dépend du public que l'on a en face de soi. Les etudiants BAC + 5 auxquel j'enseigne n'ont absolument pas les memes objectifs que les migrant non scolarises auxquels j'ai enseigner. mes remarques sont donc tres generales.<br>(217) - la question 5 m'a semblé trop vague et j'aurais préféré classer une sélection d'items déjà proposés. |

### *1.12 Justification du pourquoi les thèmes essentiels n'ont pas été fréquemment abordés*

| | Enseignants d'anglais |
|---|---|
| *Essentielles Linguistique* | **(13)-** My students are at too high a level for some of these topics, and have often already lived in Canada for several months.<br>(98) - I am not in a classroom situation. I deal one-on-one with university students for whom English is not their first language.<br>(210) - Idioms are taught in some classes, so this is not addressed on daily basis. I try to cover the meaning and register every time they come up.<br>(247) - these would be addressed overtly from time to time as discussions or needs evolved in class<br>(438) - With language, it is easy for them to be understood and to understand others.<br>(454) - They should all be talked about, but some are more relevant for different levels.<br>(456) - So that students are prepared for life outside of the classroom<br>(468) - time constraints considering program goals,,difficulty of addressing some of these larger issues, low levels of ability on the part of students to discuss abstract concepts in the L2 |
| *Essentielles Culturelles* | **(13) -** My students are not immigrants looking for work right away but visiting students who with to further their university education.<br>(98) - I am not in a classroom situation. I deal one-on-one with university students for whom English is not their first language. Our sessions are very much on a case-by-case basis.<br>(210) - I teach the basic customs, etc at the fundamental level. In higher levels, again, I address issues as they are brought up by students or come up in the textbook.<br>(438) - This helps in shaping their world view about the social norms of the community they have found themselves. It also helps them to know what is allowed in their new environment and what is not, or what they can do and what they cannot. It also shapes their behavior at certain specific situations they might find themselves - they are guided.<br>(454) - They should all be talked about, but some are more relevant for different individuals depending on how long they have been in Canada, their level of English, their age, etc.<br>(456) - Again so that students are prepared for life outside of the classroom and realize that misunderstandings may be due to cultural differences rather than being disliked or that people from other cultures are difficult people<br>(468) - These are also large goals that will take newcomers a long time to acquire. We can only work on certain pieces of them during each term, due to the many demands of our program - particularly assessment and feedback that is not always entirely relevant |
| *Ressources Essentielles* | **(13) -** I have little control over the amount of money the government invests in education, although I have written letters to both federal and provincial government represenatives on this subject.<br>(98) - I am not in a classroom situation. I deal one-on-one with university students for whom English is not their first language. Our sessions are very much on a case-by-case basis.<br>(210) - This is the hardest one. I can support them, and our students have a lot of institutional support, but the family and friends support cannot be arranged by a teacher. Some students stay in homestays and get lots of support there.<br>(438) - Willingness to learn, access to funds, access to training opportunities and other support from the community and the government.<br>(456) - It's great to have students hear from past students the difficulties they have had, what they have had to overcome and what they needed to reach their goals. Survival jobs give them Canadian experience, ability to speak with Canadians (some not all get work with Canadians, learn workplace culture and helps them decide what they want for their future.<br>**(468) -** Some classes are large and there is not much time for individual assistance from teachers as there was in the past. Some students are the first people in their family to come over, or they come from a country where not many immigrants have come to Canada, so they have to plow the field themselves. Not all students are able to work or if they do they often have a job where the language spoken is not English. |
| *Expression d'identité* | **(98) -** I am not in a classroom situation. I deal one-on-one with university students for whom English is not their first language. Our sessions are very much on a case-by-case basis.<br>**(210) -** What you say and how you say tell others who you are.<br>**(438) -** Singing, Poetry, story telling,<br>**(454) -** Being able to express onesself in a different language requires a great deal of vocabulary and understanding of small differences between words<br>(456) - Students need the vocabulary and grammar to express their past selves in order to accept their new selves.<br>(468) - Some of these activities can really animate a class, but not all classes are comfortable in a non-grammar oriented class. Our classes are large and there are various levels of ability in the four skill areas. It is always a question of balancing these things with the curricular needs. |
| *Éthiques* | **(13) -** I'm not quite sure if these are subjects that should be raised in class freqently. I do solicit from students some of the subjects we study in class. For example, which 4 chapters of the reading text do you want to study? Class vote.<br>(210) - What I was trying to say here is that ESL teachers should embrace other cultures and customs rather than impose theirs. of course, we should teach about the differences in culture and customs, but not take sides.<br>(438) - A newcomer in a new environment would need time to adjust expectedly. This may explain partially, why there may be ethical difficulties regarding language learning.<br>**(456) -** I have no difficulty with ethics adhering to or addressing them.<br>(468) - As above, abstract concepts are not easy to discuss certainly at low levels, but also even higher levels. They take a lot of consideration on the part of learners. These things are going to be learned over a long time in the course of living in the new country. Our program attempts to introduce newcomers to many aspects of life as well as meeting language goals. We can only hope that we have given a start to understanding life in Canada. |
| *Com-mentaires* | **(13) -** I think our multicultural society in Canada, which is very new for many of our students, is both exciting and shocking for some students. It takes a little time for them to understand how we all live together cooperatively and respectfully, for the most part. The key is to foster that attitude of respect for others in the classroom, I believe.<br>(15) - i dont remember which ones i rated under 3 if any! but each class doesnt always lend itself to teaching every aspect of the 4 language skills.<br>(210) - It was very interesting. I'm not sure if you got what you were looking for. Some questions were not clear enough - i wasn't sure what you were asking. Also if you want to survey ESL teachers and students in Canada, you should explain the C1, etc as the European Framework system is not well known here. Good luck with the research.<br>(468) - Thanks very much for the opportunity to reflect on our profession. Best of luck! |

### *2.1 Apprenants*

| | Age | Femmes | Hommes | Naturalisé Ou en cours | Travaille | Etudie/ | Autre (travaille ou pas... ps ou au foyer) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *France* | **27** | **2** | **1** | **1** | **1** | **1** | |
| *Canada* | **34** | **4** | **5** | **4** | **5** | **2** | **2** |

***2.2 Apprenants - Education - Profession***

| | Bac | Agrégation | Bac+4 | Master 1 | Master 2 | Doctorat | Poste dans leur domaine d'expertise | Poste en dehors de leur domaine d'expertise |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **0** | **0** | **0** | **0** | **2** | **0** | **1** | **1** |
| *Anglais* | **2** | **1** | **3** | **0** | **1** | **1** | **4** | **2** |

***2.3 Niveau de scolarisation du public enseigné : Point de vue des enseignants***

| | Peu/pas scolarisé | Bac | Bac +2 | Bc +3 | Bac +4 | Master 1/2 | Doctorant |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **3** | **5** | **5** | **6** | **5** | **6** | **1** |
| *Anglais* | **4** | **13** | **11** | **10** | **12** | **9** | **4** |

***2.4 Compétences Essentielles – Apprenants***
**(Qu'ils devront savoir dire/faire dans la langue)**

| | Linguistique | Social | Pratique | Professionnel | Universitaire | Référentielle | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **3** | **1** | **0** | **0** | **1** | **0** | **5** |
| *Anglais* | **25** | **6** | **3** | **0** | **0** | **0** | **3** |

***2.5 Compétences Essentielles – Apprenants***
**(Qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible)**

| | Linguistique | Social | Pratique | Professionnel | Universitaire | Référentielle | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **0** | **2** | **0** | **0** | **0** | **7** | **2** |
| *Anglais* | **2** | **5** | **1** | **0** | **0** | **12** | **13** |

***2.6 Les Catégories en détail – Apprenants – Essentielles Linguistiques***

| | Français | Anglais |
|---|---|---|
| *Linguistique* | **Construction correct de phrases, la compréhension à l'écoute, la possibilité de se bien exprimer** | **Listening, reading, writing, speaking (skills), vocabulary, more vocabulary, grammar, phonetics, savoir connaître les conjugaison, savoir accorder, comprendre press, language** |
| *Social* | **Politesse** | **Politesse, greetings, compliments, friendly friends, social, clubs,** |
| *Pratique* | **Prendre congé, se présenter, demander des informations, demander des indications pour une destinations, comprendre un itinéraire, prendre un rendez-vous, accepter ou refuser quelque chose, expliquer quelque chose** | **Demand d'info, Orientation, more activies** |
| *Professionnel* | | |
| *Universitaire* | **Savoir la différence entre l'orale et écrite** | |
| *Référentielle* | | |
| *Autres* | **Curiosity, openness, endurance, self confidence, will** | **Confidence, Bravery, exprimer le désaccord** |

### *2.7 Les Catégories en détails – Apprenants – Essentielles Culturelles*

| | Français | Anglais |
|---|---|---|
| *Linguistique* | | **Connaître les règles d'accord, faire les liaisons, connaître les exceptions, language,** |
| *Social* | **Politesse (tutoiement/vouvoiement), taboos** | **Politess, clubs, taboo, live with local people, join many school activities** |
| *Pratique* | | **Different living conditions** |
| *Professionnel* | | |
| *Universitaire* | | |
| *Référentielle* | **Some geography, some history, lest centre d'interêt du pays, la base historique, some actuality (news), la base littéraire et artistique, les valeurs morals du pays** | **History, political stystem, economy, heritage, religion, racism, orientation, lwas and reculations, festival** |
| *Autres* | **<u>Gastronomy, how to have fun</u>** | **Nurriture, humour, curiosity, the making of ethincs (how they are), brave to askque questions, make enough mistakes, different way to eat, tips, donations** |

### Ressources Essentielles - Apprenants

| | Livres Manuelles | Media Télé Radio | Informatique Internet | Interaction | Finance | Enseignants Institutions de formation | Support | Autre |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Français* | **1** | **3** | **0** | **2** | | **0** | **0** | **0** |
| *Anglais* | **9** | **7** | **11** | **3** | **0** | **0** | **1** | **3** |

### *2.9 Justification pourquoi les thèmes essentiels n'ont pas été abordées fréquemment - Réponses Brutes apprenants d'anglais*

| | Apprenants d'anglais |
|---|---|
| *Essentielles Linguistique* | (151) - Abordés mais pas répétés car assez répétitifs<br>(367) - It is a must,<br>(469)- Learn quick,<br>(482) - Grammar is so important for the structure of your speaking and writing. Wrong grammar results in bad and ineffective communication. Phonetics leads to a clear communication. It is hard to interact if you speak wrong pronunciation.<br>(485) - Greetings should be talked in class because that's the biggest difference from my cultural background. For example, nobody talks to people who don't know each other, and also barely ask how they are doing. Because of this difference, people in this community thought I was upset or didn't want to talk to them at all. And also greeting is very common here in Canada, and a good way to start the conversation with others. Second, listening is very hard for foreigners because they mother tongue has a different rhythm when they are talking, so I think it takes time to get used to the rhythm in English. That's why I think it should be talked in class. and lastly, as long as they live in out of hometown, they need to get used to new accent to communicate better<br>(227) Milieu social |
| *Essentielles Culturelles* | (151) -Intérêt, Adaptation au public<br>(367) culture is essential<br>(469)- more interesting to learn<br>(482)- people lives on eating. To know a race you should know a particular eating culture in a certain community. Festival is the best way to express a people's customs, it is a kind of carrier to carry on a special culture<br>(485) - I had difficulties when I came to Canada. Food was different and also there were different ways to eat, and different etiquettes. I even heard the way I am used to it was barbaric. I don't think there is a only one correct manner, but better to follow the customs depending on where they are living in. Tips!, it's very different. Normally, I haven't paid any tips in my life before I came to Canada because not giving a tip was the part of the culture, and it was very weird until I understood the culture and the social system such as the low wage for servers.<br>(227) - Les livres, les œuvres littéraires, la télévision |
| *Ressources Essentielles* | **(151) -** pas toujours disponible, redondance<br>adaptation au public<br>(367) - essential for success<br>(469)- more material to learn<br>(482) - We think that most people are potatoes in sofa, they are sitting in couch or love seat to read magazines, newspaper, surf on internet, watch tv. When hiking or walking after supper, listening to a walk-man might be the best choice.<br>(485) - some of videos on Youtube are really useful like Rachel's video. It has lots of explanation of speaking , especially how to make the correct sound. and also teaches common expression or idioms in English. and the podcast is really nice to way to learn English. It's really broad. Podcast has almost every topic. It means people can find any topic which they are interested in, and studying and concentrating easily because they like the topic and mostly already have at least simple backgrounds.<br>(227) - la recherche d'un vocabulaire juste, adapté |
| *Expression d'identité* | (151) - adaptation au public<br>(367) - feeling better learn quick<br>(469) - communication and emotional inteligence<br>(482) - Sports need to cooperate and communicate with the others,people can feel by your words, body language or signs.Laughter can best express your personality.<br>(485) - Joking is really hard because if it doesn't work well, sometimes make the situation worse or offence people. . Making a joke is complicated and requires very high common sense. If someone is good at joking, it means they understand the situation very quickly and also understand other's feeling very well, so I think it means humorous people are smart and considerate. and Resume is a good way to show who I am. I believe good resumes should be concise and good looking as well. It shows the people's word choice, and their organizing skills. |

| | |
|---|---|
| *Com-mentaires* | (482) - I think,besides in regular class, the best way for a low-level English-learner is the Free-English -Class held by churches or other institution or associations. The atmosphere is relaxed and unrestrained, sometimes you can be provided one-to-one way for your language learning.<br><br>The best text book is Bible due to its beautiful words (vocabulary, structure,style and cultural elements)Many friends of mine learns English by this way and they make distinct progress after several months, better after one year. |

## 2.10 Justification du pourquoi les thèmes essentiels n'ont pas été abordés fréquemment - Réponses Brutes Apprenants de français

| | Apprenants d'anglais |
|---|---|
| *Essentielles Linguistique* | **(228) -** Les formules sont donnes comme le fait, mais rarement le professeur explique dans quelle situation il est mieux d'utiliser telle ou telle formule. |
| *Essentielles Culturelles* | **(144) -** some generalities are always welcome, nevertheless, I think is up to the student to do the research instead of being passive in the research of the target culture<br>(228) - Les professeurs se concentrent surtout sur la langue. |
| *Ressources Essentielles* | **(144) -** media is an important vector of understanding to the the target culture. Media reflects the way of being of the people, their concerns and their expectations. Being updated about what is going on in the country, helps as an icebreaker.<br>(228) - Les professeurs se concentrent surtout sur la langue. |
| *Expression d'identité* | **(144) -** I don't believe identity is defined by the language I speak. language is just a tool of communication. In the other hand, language help to understand "the outside world" (people, things, situations etc.)<br>(228) - C'est le niveau plus élevé que les professeurs n'abordent pas dans les niveau plus bas. |

## *3.1 Expression d 'identité* – réponse brutes

| | Commentaires |
|---|---|
| Enseignants de Français | Prononciation<br>Lexique<br>Utiliser l'alternance codique en class<br>S'approprier la langue<br>Garder un léger accent<br>Faire référence à son pays<br>L'oral |
| Enseignants d'anglais | Speaking<br>Language learning opportunities to exchange opinions and ideas with others both inside and outside the classroom<br>Vocabulary<br>Practis gaining fluency<br>Signing<br>Role plays, Story telling<br>Joking, Laugther<br>Dialogues<br>Projects in which students select the materials to present to the class and the teacher<br>Personal written journals<br>Poetry, Writing<br>Speking about themselves, family, in a reflective way, of the country, about their job, about their friends, about their culture, about the news, funny istuations, real life,<br>Artistic expression that suits their character<br>Listening skills<br>Knowlege of a good range of vocabulary<br>An accent whtih is comprehensible to the native speaker listener<br>Ability to understand how to appropriatetly requrest, intergect, interrupt and offer their own thoughs |
| Apprenants du Français | La difference entre écrite et oral, les construction litteraires, la grammaire, la lexique |
| Apprenants d 'anglais | Writing, grammar, vocabulary, poetry, singing, joking, laughter, speeklng about job<br>Laugther, Joking, Discussion, Argueing. Chatting<br>Singing syhthèse<br>Speech<br>Writing letters, Resume<br>Asking a favour<br>Sports, Leisure<br>Cover letters<br>Reading<br>Laughter<br>Study |

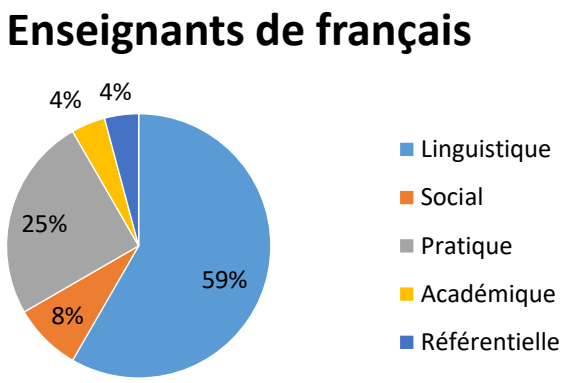
### *3.2 Définition de l'éthique selon les professeurs*

| | Contexte français | Contexte canadien |
|---|---|---|
| *Valeur/ Moral personnelle/sociale* | • Empathie<br>• Ouverture culturelle<br>• Appropriate behaviour/norms | • Stressing equality of genders in Canada<br>• No personal bias<br>• Expecting mutual respect between class member including myself<br>• The morals and values of instructors<br>• Promoting trustworthiness in all but not expecting trust without people earning it with each other<br>• No discrimination of certain nations, cultures gender<br>• Respect the vulnerabilities of the newcomer<br>• Not taking advantage of any vulnerabilities |
| *Professionnel* | | • Fair assessment of student's skills<br>• Fair treatment of students<br>• Teaching appropriate times for competition/cooperation<br>• Fair treatment of other instructors, their work and materials<br>• Integrity |
| *Fédéral/politique* | • Respecter la politique de l'établissement<br>• Considération géopolitique | |
| *Comportement* | | • Conduct towards students<br>• Conduct towards the teachers<br>• Student respect for each other |
| *Ne pas projeter* | | • Not imposing my framework on anyone |
| *Confidence* | | • Privacy<br>• Trust |
| *Amitié/équilibre* | | • Be a friend not a superior<br>• Support rather than demand |
| *Linguistique* | | • Teaching about the origin of the word they hear<br>• Breaking down the word to evoke meaning to the listener<br>• The different circumstances they can use/apply the word |
| *Pouvoir* | | • The government in power's attitudes towards education, funding of education<br>• The power structure in education, wherein teachers hold the power and students |
| *L'individu/identité* | • Respect la personne<br>• Prise en compte de l'individu sans jugement de valeur<br>• Interculturel | • Respect for self<br>• Respect for others<br>• Attending to the perspective talents and needs of the students<br>• Treating each person respectfully and as an individual<br>• Treating students as competent adults not children |
| *Sécurité* | | • Feeling safe |
| *Attentes* | • Ouverture culturelle | |
| *Connaissance* | • Connaissance culturelle<br>• Interculturel | • The educational system in the country |
| *Religion* | • Respect des religions | |
| *Conformité* | | • Expecting responsible behaviour from everyone |
| *Avis/mentalité/pensé* | • Mentalités selon les cultures<br>• Ouverture culturelle<br>• Mélanger les cultures et les langues | |
| *Neutralité* | • Neutralité en matière politique et religieuse<br>• Tolérances | |
| *Savoir faire* | • Cohésion dans le group | |

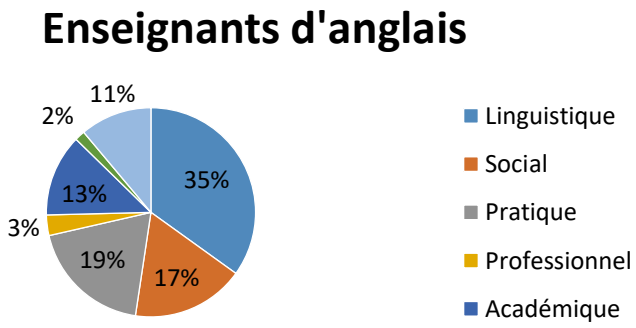
### *3.3 Fréquence d'essentielles identifiés par le participants qui ont été peu ou rarement abordées en classe*

| | Réponses totales | Réponses peu ou rarement ou pas abordées en classe | Pourcentage |
|---|---|---|---|
| *Enseignants de Français* | **83** | **14** | **16,9%** |
| *Enseignants d'anglais* | **214** | **46** | **21,4%** |
| *Apprenants du Français* | **30** | **15** | **50** |
| *Apprenants d 'anglais* | **114** | **47** | **41,3%** |

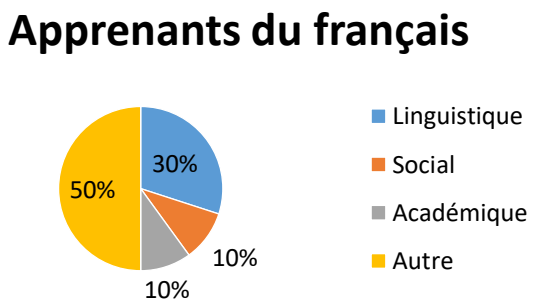
**GRAPHIQUE SONDAGE 1.0**
**Ce qu'ils devront savoir-faire/dire dans la langue – Point de vue enseignants Français**



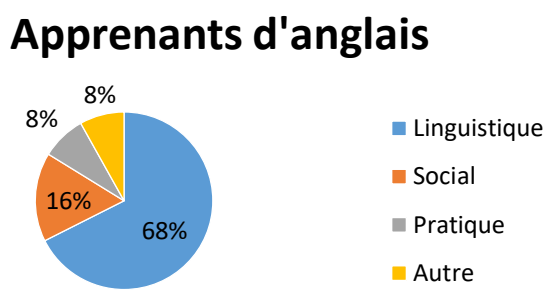

**GRAPHIQUE SONDAGE 1.1**
**Ce qu'ils devront savoir-faire/dire dans la langue – Point de vue enseignants Anglais**



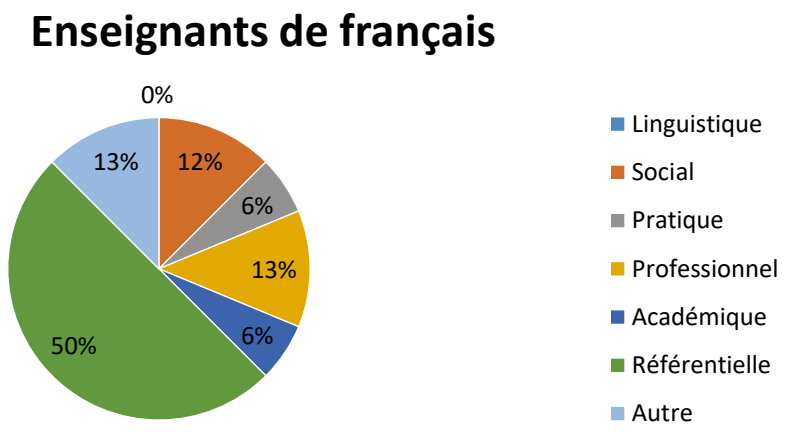

**GRAPHIQUE SONDAGE 1.2**
**Ce qu'ils devront savoir-faire/dire dans la langue – Point de vue apprenant du français**



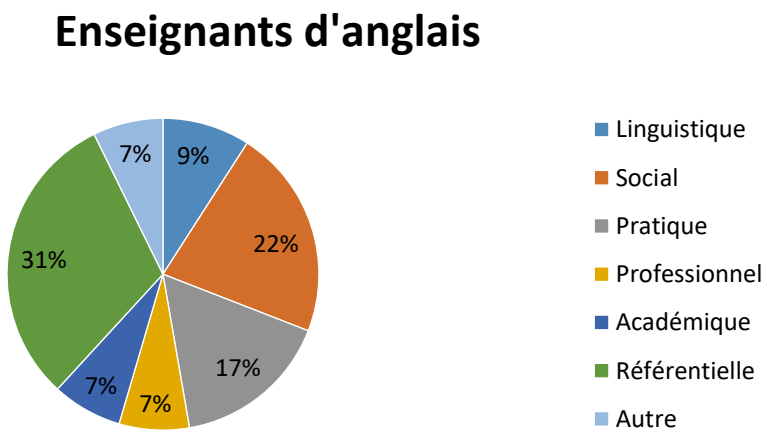
**GRAPHIQUE SONDAGE 1.3 - Ce qu'ils devront savoir-faire/dire dans la langue – Point de vue apprenant d'anglais**



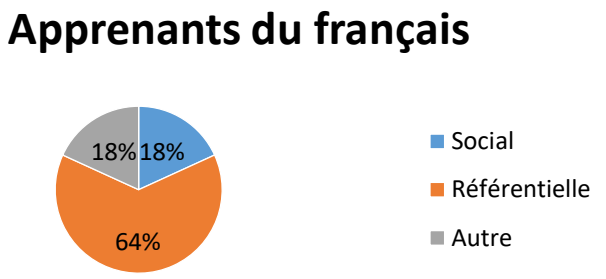

**GRAPHIQUE SONDAGE 2.0 - Ce qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible**



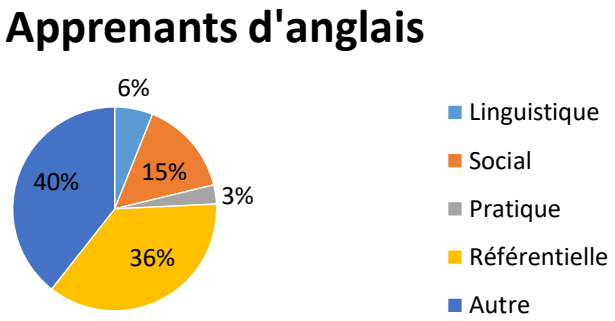

**GRAPHIQUE SONDAGE 2.1 - Ce qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible**



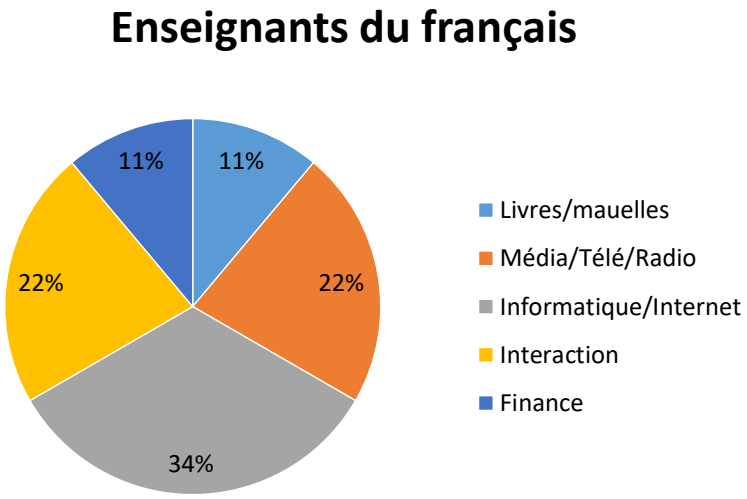
**GRAPHIQUE SONDAGE 2.3 - Ce qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible**



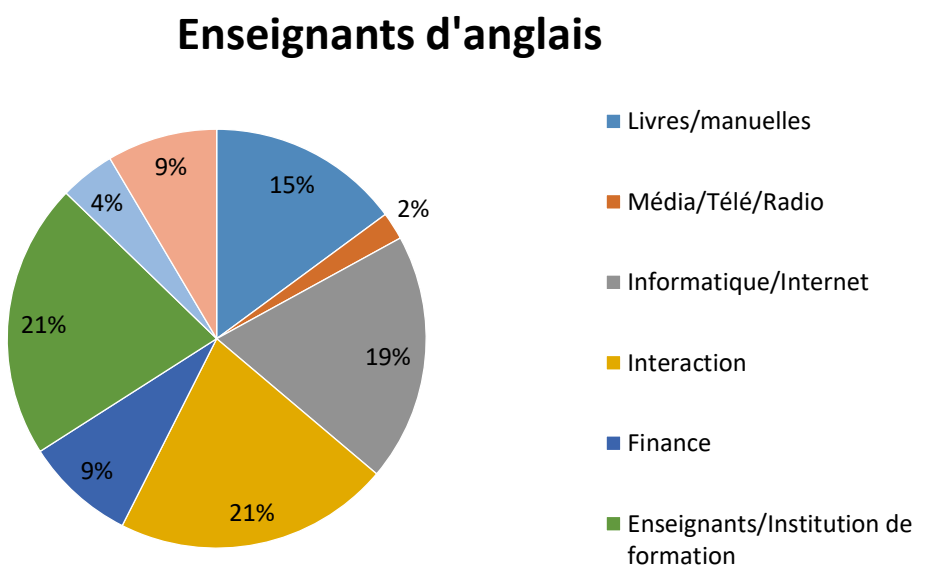

**GRAPHIQUE SONDAGE 2.3 - Ce qu'ils devront savoir de la culture/environnement cible**



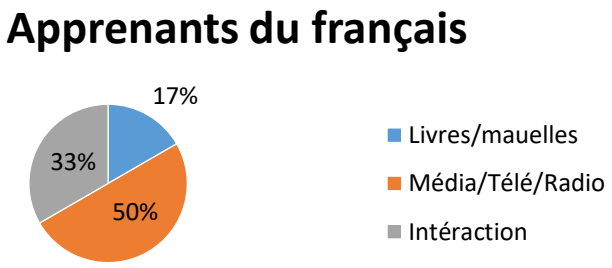

**GRAPHIQUE SONDAGE 2.4 - Ressources dont ils ont besoins**



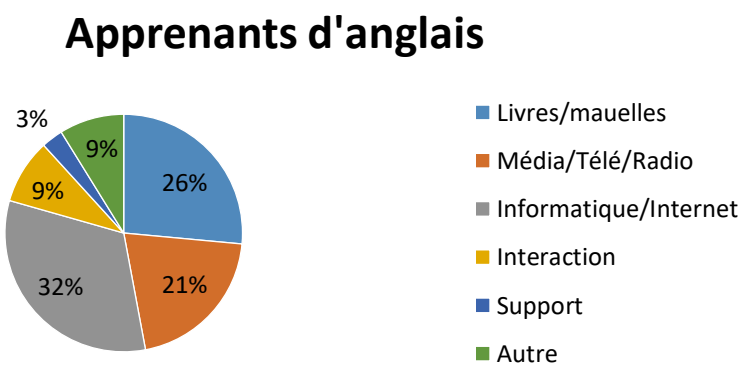
**GRAPHIQUE SONDAGE 2.5 - Ressources dont ils ont besoins**




**GRAPHIQUE SONDAGE 2.5 - Ressources dont ils ont besoins**




**GRAPHIQUE SONDAGE 2.6 - Ressources dont ils ont besoins**



# ANNEXE K : TABLEAUX DES THÈMES RÉCURRENTS - SONDAGE

Tableau A-J – Thèmes Récurrents

| Thème | Fréquence total | Mots alternatives | | Commentaire |
|---|---|---|---|---|
| **Éthos** | Plus que 10 000 (angl)<br>Plus que 10 000 (français) | I/me/myself/identity | j/je, moi, moi même, nous | Confirmation que les échanges étaient à propos la vie du participant |
| **Justification** | 2564<br>2201 | But, because, also, in fact | Parce que, comme, mais, aussi, justement, en fait | Confirmation que les participants ont eu une chance d'expliquer leur perception |
| **Changement** | 1269<br>650 | Change, changes, changed, develop, developing, developments, developmental, redevelop, evolve, evolving, evolution, deconstruction, deconstructive | Change, changé, changement, développe, développé, évoluer, évolue, évolution, déconstruire, reconstruire, | Confirmation que les intervenants ont exprimé ou décrit un changement dans leur perception ou vie quotidien |
| **Créer** | 1031<br>497 | Building, build, Create, creating, creation of, construct, constructs, construction, constructing, co-constructing, establish, establishing, establishes, rebuild, rebuilding, reconstruction, re-established, | Construire, créer, création, construction, établir, refaire, | Confirmation que les intervenants mettent en priorité à établir et rebâtir un nouvelle vie |
| **Attentes** | 1490<br>2021 | Expected, expect, expectations, expectation, hope, hopes, hoped, want*, wanted*, unexpected, | Attentes, espère, vouloir, inattendue | Confirmation que les intervenants avaient/ont/ des attentes spécifiques à leurs expériences étant apprenant/nouveau arrivant |
| **Relations** | 2413<br>2419 | Connect, connected, connects, connectedness, connection/s, connecting, connection, communication exchange, exchanged, exchanges, friendship, friends, friend, boyfriend, girlfriend, befriend, interested in, interaction, interactions, interactional, interrelate, shared, share, shares, relationship, social, socially, society, socializing, socialization, together | Lier, connecter, communication, échange, ami, amitié, copine, copain, accueillir, social, partager, relation, société, faire partie du groupe, ensemble, | Confirmation que les intervenants expriment un désir de développer des liens sociaux dans l'environnement cible. |
| **Intégration** | 2850<br>1819 | Belonging, Belongs, belonged, belonging, community, contribute, group, grouped, grouping, groups, subgroup, work group, involved, involves, involve, involvement, include, included, includes, integration, integrated, integrated, members, member, membership, participate, participated, participant, partake, part of, party, participation | Faire partie d'une*, communauté, contribuer, groupe, membre, équipe, participant, intégrer, intégration, inclure, | Confirmation que les intervenants expriment un désir de faire partie de l'environnement d'accueil. |
| **Position** | 1170<br>729 | Acceptance, acceptable, accepted, accepting, accept, accepts, acceptability, acknowledge, acknowledges, acknowledging, acknowledgement, desired, interest, | Accepter, reconnaissant, intérêt*, inviter, accueillir | Confirmation que les intervenants expriment un sens directionnel/positionnel d'où vient l'identification de leur valeur et participation dans l'environnement d'accueil. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | interested, interests, interesting, interestingly, invited, invitation, recognized, recognition, welcome, welcomed, welcoming | | |
| **Rejection** | 1267<br>862 | Critical, critique, criticize, Disconnected, disconnect, disinterested, dismiss, denounce, discard, decline, exclude, excludes, ignore, ignores, ignored, judge, uninterested, unwelcome, unwanted, unacceptable, unacknowledged, rejection, refusal, refuses, refused, refusing, stigma, wrong | Abandon, critiquer, disconnecteur, manque d'intérêt, dénonce, ignore, exclure, juge, rejet, refuse, stigma, reproche, corrige, me prend pour | Confirmation que les intervenants viennent des obstacles par rapport à l'environnement d'accueil. |
| **Réussite** | 2267<br>586 | Success, succeed, succeeded, accomplish, achieving, achievements, achieve, achieve, achiever, achievement, achieved, attain, , earn, finish, fulfil, get/got something*, obtain, received | Réussite, réaliser, gagner, fini, obtenir, devenir, recevoir, | Confirmation que les intervenants réalisent un niveau de réussite dans l'environnement d'accueil. |
| **Échec** | 1019<br>696 | Ashamed, bad, can't, cannot, disable, disability, error, embarrass, fail, fails, failed, failures, failing, failings, incapable, mistake, shame, terrible, unable, unsuccessful, underachievement, | Ne pas pouvoir, gêner, échouer, honte, mal alaise, manque de réussite, terrible, peur, erreurs, échec, | Confirmation que les intervenants décrient des situation où ils ne réussissent pas. |
| **Problèmes** | 938<br>894 | Complication, difficult, difficulties, difficulty, issue, issues, obstacles, problems, problematic, problem, troubled, troubles, trouble, worry, worrying, | Compliquer, difficile, problèmes, obstacle, préoccuper, angoisse, | Confirmation que les intervenants énoncent avoir vécu des problèmes. |
| **Angoisse** | 1297<br>2128 | Accent, lone, lonely, loneliness, loner, lonesome, aloneness, alone, understand*, understanding*, comprehend*, comprehending*, comprehensible*, comprehension*, interpret, incomprehensible, register, registered, figure out, worry, worried, worries | Accent, seule, compréhension, comprendre, interpréter, incompréhensible | |
| **Besoins** | 3001<br>1560 | Essential, must, necessary, need, needed, needs, needing, needy, obligate, obligation, require, required, requirement, wants*, wanted*, want*, wanting* | Essentiel, must, besoins, obliger, requis, nécessaire, vouloir* | |
| **Les nationaux** | 4293<br>2523 | Others, they, themselves | Eux*, autre*, Ils* | |
| **Tolérance** | 881<br>277 | Approach, approachable, patient, patience, patient, open minded, open mindedness, openly, opened*, open*, receptive, willing, willingness, unwillingness, unwillingly | Tolérant, patient, patience, ouvert, réceptive, bénévole, à l'écoute, | |

# ANNEXE L : CRITERES DE CERTIFICATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ADDITIONNELLE AU CANADA

Tableau B : TESL : Qualifiants - Certification[181]

| Name of Standard | Requirements |
|---|---|
| Professional Standard One [Interim] | University degree + 100 hrs. (methodology and theory) and a minimum of 20 hrs. in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum |
| Professional Standard One [Permanent] | University degree + 100 hrs. (methodology and theory) and a minimum of 20 hrs. in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum + 1000 hrs of teaching experience + positive performance reviews |
| Professional Standard Two [Interim] | University degree + 250 hours (methodology and theory) and a minimum of 20 hours in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum<br>(Note: after September 1, 2017, 50 hours of practicum minimum – 30 hours of classroom observation and 20 hours of supervised teaching. Up to half of the observation and teaching hours may be done in online synchronous environments.) |
| Professional Standard Two [Permanent] | University degree + 250 hours (methodology and theory) and a minimum of 20 hours in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum + 1,500 hours of teaching experience (500 hours maximum in adult ESL/EFL program administration) + positive performance reviews<br>(Note: after September 1, 2017, 50 hours of practicum minimum – 30 hours of classroom observation and 20 hours of supervised teaching. Up to half of the observation and teaching hours may be done in online synchronous environments.) |
| Professional Standard Three [Interim] | Master's in Applied Linguistics or TESOL and a minimum of 20 hrs in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum |
| Professional Standard Three [Permanent] | Master's degree in Applied Linguistics or TESOL and a minimum of 20 hours in a supervised adult ESL/EFL classroom practicum or a minimum Professional Standard One [Interim] plus a Master's degree in a related field + 2000 hours of adult ESL/EFL teaching experience (1000 hours max. in adult ESL/EFL program administration or adult ESL/EFL teacher training) + positive performance reviews<br>(Note: after September 1, 2017, 50 hours of practicum minimum – 30 hours of classroom observation and 20 hours of supervised teaching. Up to half of the observation and teaching hours may be done in online synchronous environments.) |

[181] Information téléchargée le 16 janvier 2017 de https://www.tesl.ca/certification/tesl-canada-professional-certification/2015-08-09-23-46-45 par Nicole Divoux Ringuette

# ANNEXE M : PROFILS DES PARTICIPANTS

Apprenants de la langue anglaise

# PROFIL – ANNIKA

| | |
|---|---|
| Pseudonyme | *Annika* |
| Pays d'origine | Pologne |
| Nationalité | Canadienne |
| Age | 40 |
| Sexe | Femme |
| Langues Parlées | Polonais, Anglais, Allemand, Russe, Português, Français |
| # année au Canada | 27 |
| Durée de formation Linguistique | 1 ans – (4 heures par jours 5/j semaine) + 2 ans - (1 hrs/j, 5/j semaine) + étude supplémentaire |
| Type de formation | Lycée + formation linguistique |
| Nombre d'heure de formation | 4hr/j + 1hrs/j voir ci-dessus |
| Durée de l'entretien | 40 :48 |
| Mois et année d'entretien | Juillet 2013 |
| Situation Contextuelle | Elle a appris toutes ses langues parlées dans le contexte du Canada, sauf sa langue maternelle. Actuellement professeure de lettres et d'écriture anglaise à la fac. Elle a obtenu son doctorat en traduction. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – SING

| | |
|---|---|
| Pseudonyme | *Sing* |
| Pays d'origine | China |
| Nationalité | Chinoise – Résidente Permanente Canadienne parcours citoyenneté canadienne entamé |
| Age | 22 |
| Sexe | Femme |
| Langues Parlées | Mandarin, Anglais |
| # année au Canada | 1.2 |
| Durée de formation Linguistique | Depuis la maternelle – A l'Université de l'Alberta des cours en groupe 6-10 heures par semaine – 1 an |
| Type de formation | Cours d'anglais universitaire et l'étude des lettres - cours obligatoire pour un diplôme en Économie |
| Nombre d'heure de formation | 6-10 heures par semaine |
| Durée de l'entretien | |
| Mois et année d'entretien | Juillet 2013 |
| Situation Contextuelle | Actuellement étudiante à la fac en Économie. Elle a réussi les épreuves du TOEIC ET TOEFL et elle suit des cours universitaires avec ces pairs monolingues en anglais. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – VERONICA

| | |
|---|---|
| Pseudonyme | *Veronica* |
| Pays d'origine | Afghânistân/Russie |
| Nationalité | Canadienne |
| Age | 30 |
| Sexe | Femme |
| Langues Parlées | Russe, Perse, Anglais |
| # année au Canada | 6 |
| Durée de formation Linguistique | 2 ans 2 mois d'étude |
| Type de formation | LINC 1250 heures – 10 mois intensive, 8 mois d'anglais comme langue seconde. 8 mois d'université – |
| Nombre d'heure de formation | 4hr/j + 6-10 heures par semaines, + 3 heures par semaine |
| Durée de l'entretien | |
| Mois et année d'entretien | Juillet 2013 |
| Situation Contextuelle | Actuellement à la fac dans une école de commerce internationale. Se nomme 'un citoyen du monde'. Née en Afghânistân, à l'âge de 5 ans elle est allée en Russie. Avec son mari, ils sont venus au Canada |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL –FATIMA

| | |
|---|---|
| Pseudonyme | *Fatima* |
| Pays d'origine | Maroc |
| Nationalité | Marocaine avec un statut de résidente permanente canadienne |
| Age | 31 |
| Sexe | Femme |
| Langues Parlées | Arabe, Français, Anglais |
| # année au Canada | 2,5 ans |
| Durée de formation Linguistique | |
| Type de formation | Cours avec *ALL National Center – Catholic Social Services*. Les cours suivent les objectifs du LINC et ils sont enseignés principalement par des bénévoles de la paroisse. |
| Nombre d'heure de formation | |
| Durée de l'entretien | 93 :06 |
| Mois et année d'entretien | Septembre 2013 |
| Situation Contextuelle | Niveau d'étude élevé – Bac en science expérimentale et un diplôme en informatique bureautique – actuellement femme au foyer. Souligne qu'elle a une nature très réservée et elle a dit que sa peur du froid canadien l'a empêchée de sortir dehors et donc à suivre des cours de langue. Elle n'aime pas être seule et elle passe la majorité de ses journées à côté de sa belle-sœur. Elle préférait parler en français au lieu de la langue cible pendant l'entretien. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – KWAN

| | |
|---|---|
| Pseudonyme | *Kwan* |
| Pays d'origine | Corée |
| Nationalité | Canadien PR status |
| Age | 30 |
| Sexe | Homme |
| Langues Parlées | Anglais, Coréen, Japonais |
| # année au Canada | 11 |
| Durée de formation Linguistique | 13 ans de formation + 1 ans de ESL universitaire |
| Type de formation | 13 ans d'étude en Corée au collège et à l'université + anglais comme langue seconde académique niveau universitaire. Après, il a suivi un Master 2 en comptabilité à l'Université de l'Alberta. |
| Nombre d'heure de formation | 4hr/semaines + 4 hrs par jours pendant un an |
| Durée de l'entretien | 50 :40 |
| Mois et année d'entretien | Juillet, 2013 |
| Situation Contextuelle | Vit actuellement avec des parents 'adoptifs' anglophones. Il travaillait dans son domaine mais a récemment changé son emploi pour travailler dans le domaine de la distribution (Supermarché) pour pouvoir échanger plus avec des natifs. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

Apprenants de la langue française

# PROFIL – ANDREA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Andrea* |
| **Pays d'origine** | États-Unis |
| **Nationalité** | Américaine |
| **Age** | 34 ans |
| **Sexe** | FEMME |
| **Langues parlées** | ANGLAIS, FRANCAIS |
| **# années en France** | 8.5 |
| **Durée de formation** | 1 ans au EU et 3-4 mois à Paris |
| **Type de formation** | Cours intensifs (3-4 heures par jours) |
| **# d'heure de formation** | n/a |
| **Durée de l'entretien** | 74 :15 |
| **Mois et année d'entretien** | Février 2013 |
| **Situation contextuelle** | Elle est arrivée dans la région parisienne à l'âge de 26 ans avec son mari et un bébé de 3 mois. Elle a toujours parlé avec ses enfants et avec son mari français en anglais à la maison (elle a 3 enfants). En dehors de la maison, à l'église, dans sa vie sociale et familiale, elle parle exclusivement le français. Elle habite en Picardie.<br>Elle a dit après l'entretien « I learnt that in the classroom the language was not alive for me » en parlant de son apprentissage de la langue française en général. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL - NATHALIA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Natalia* |
| **Pays d'origine** | Roumanie |
| **Nationalité** | Française |
| **Age** | 48 |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | ROUMAIN, FRANÇAIS, ANGLAIS |
| **# années en France** | 18 |
| **Durée de formation** | n/a |
| **Type de formation** | n/a |
| **# d'heure de formation** | n/a |
| **Durée de l'entretien** | 74 :15 |
| **Mois et année d'entretien** | Janvier 2013 |
| **Situation contextuelle** | Elle est arrivée dans la région parisienne à l'âge de 30 ans Elle a parlé le français avec les enfants (scolarisés en école maternelle) de son futur mari. Elle a soutenu la migration des membres de sa famille (ses deux frères) avec lesquels elle parle en français exclusivement. Son fils est venu en France à l'âge de 15 ans, 5 ans après.<br>Elle habite à Paris. Elle estime qu'elle a un niveau C2 à l'orale et un B2-C1 en compréhension écrite et en expression écrite. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – NADIA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Nadia* |
| **Pays d'origine** | Russie |
| **Nationalité** | Russe |
| **Age** | 29 |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | RUSSE, FRANÇAIS, ANGLAIS |
| **# années en France** | 2 ans + 2 mois |
| **Durée de formation** | 2 ans, non-consécutifs |
| **Type de formation** | Intensive et à la fac |
| **# d'heure de formation** | 2-6 heures par jour |
| **Durée de l'entretien** | 52 :18 |
| **Mois et année d'entretien** | Novembre 2012 |
| **Situation contextuelle** | Conjoint Espagnol mais ils parlent français entre eux. Elle est diplômée en mathématique. Elle a un Master 2 (La Sorbonne) et est actuellement en étude doctorale. Elle a déjà obtenu un Master 2 en Mathématique dans une université russe. Elle explique qu'elle est visuelle au niveau de son apprentissage. Tandis que son apprentissage du français en Russie (1ans) concernait surtout la traduction. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – MALIKA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Malika* |
| **Pays d'origine** | République de Tchèque |
| **Nationalité** | Tchèque |
| **Age** | 43 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | TCHÈQUE, FRANÇAIS, ANGLAIS, SLOVAQUE, RUSSE |
| **# années en France** | 9 ans |
| **Durée de formation** | 2 ans de formation + 7 ans sans formation + 1 an de retour en cours pour l'écrit = 3 ans non-consécutifs – |
| **Type de formation** | Intensive et en cours particulier |
| **# d'heure de formation** | 2- 6 heures par semaine |
| **Durée de l'entretien** | 53 :38 |
| **Mois et année d'entretien** | Juin 2012 |
| **Situation contextuelle** | Épouse d'un français, elle a un enfant français de 3 ans. Avec son mari elle parle français, avec sa fille en tchèque et dans sa vie professionnelle français et anglais. L'entretien a été fait en anglais à la demande de Malika. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – CHO

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Cho* |
| **Pays d'origine** | Chine |
| **Nationalité** | Français |
| **Age** | 26 ans |
| **Sexe** | Male |
| **Langues parlées** | CHINOIS, FRANÇAIS, ANGLAIS |
| **# années en France** | Voir ce qui suit |
| **Durée de formation** | Cours pour les premiers arrivants au collège (suivi par 2 ans de formation) + 3 mois, 2-3 jours par semaine de formation informelle chez un national. Après il a suivi des cours de français langue maternelle |
| **Type de formation** | Intensive et autres types |
| **# d'heure de formation** | 8 heures FLE /2 ans 2- 6heures par semaine |
| **Durée de l'entretien** | 30 :33 |
| **Mois et année d'entretien** | Décembre 2012 |
| **Situation contextuelle** | Situation exceptionnelle. Il est arrivé en 2004 seul où il avait besoin non seulement de s'adapter mais aussi de se développer en termes d'autonomie. Actuellement en Master 2. À sa demande une partie de l'entretien a été supprimé en raison d'informations sensibles relatives à son parcours. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – LATANIA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Latania* |
| **Pays d'origine** | Russe |
| **Nationalité** | Russe mais en cours de naturalisation |
| **Age** | 31 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | RUSSE, FRANÇAIS, ANGLAIS |
| **# années en France** | 12 |
| **Durée de formation** | 2 ans en Russie mais tout en traduction – Après son arrivée en France elle a suivi une formation intensive. |
| **Type de formation** | Intensive (en France) et autres (traduction en Russie) |
| **# d'heure de formation** | 10 heures par semaine pendant 6 mois |
| **Durée de l'entretien** | 48 :32 |
| **Mois et année d'entretien** | Septembre 2013 |
| **Situation contextuelle** | Elle est arrivée en région parisienne comme étudiante étrangère Elle a un conjoint français et vit son quotidien la plupart du temps en français.<br><br>Elle habite à Paris.<br><br>Pendant l'entretien elle a eu du mal à répondre aux questions, ayant peur de ne pas avoir la bonne réponse. Elle se justifiait en disant que son côté professeur voulait prendre le contrôle. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – AMANDA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Amanda* |
| **Pays d'origine** | Américaine |
| **Nationalité** | Américaine |
| **Age** | 28 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | ANGLAIS, FRANÇAIS |
| **# années en France** | 5 |
| **Durée de formation** | 1 ans instruction universitaire aux États Unis et 2 mois de formation intensive à Paris |
| **Type de formation** | Formation intensive en France à destination des jeunes filles au pair. |
| **# d'heure de formation** | 10 heures par semaine |
| **Durée de l'entretien** | 39 :40 |
| **Mois et année d'entretien** | Mai 2013 |
| **Situation contextuelle** | Elle est arrivée en région parisienne comme étudiante étrangère. Elle a un conjoint et des enfants français et s'exprime la plupart de sa journée en anglais. Avec son conjoint ils essaient d'alterner la langue (2 semaines en anglais et 2 en français) mais cette stratégie ne semble pas efficace selon elle.<br><br>Elle habite à Compiègne. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL – JOSÉ

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *José* |
| **Pays d'origine** | Mexique |
| **Nationalité** | Français depuis 2012 |
| **Age** | 29 ans |
| **Sexe** | Homme |
| **Langues parlées** | ESPAGNOL, ANGLAIS, FRANÇAIS |
| **# années en France** | 9 |
| **Durée de formation** | 1 an |
| **Type de formation** | Une année universitaire française |
| **# d'heure de formation** | 4 heures par semaine |
| **Durée de l'entretien** | 49 :53 |
| **Mois et année d'entretien** | Novembre 2012 |
| **Situation contextuelle** | Habite en région parisienne. A un diplôme d'ingénieur en Master 2 de Metz. Il travaille à Paris comme ingénieur. Il a un réseau social d'amis français et une conjointe étrangère. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

Professeures de la langue anglaise

# PROFIL - TINA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Tina (T)* |
| **Pays d'origine** | Canadienne |
| **Nationalité** | Canadienne |
| **Age** | 45+ ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | Anglais |
| **# années d'expérience** | 30 |
| **D'expérience avec migrants** | 25 ans |
| **Type de formation** | Bac +4 Anglais et sociologie, Diplôme en Education, Masters Enseignement de Programme de cours |
| **Durée de l'entretien** | 43 :30 |
| **Mois et année d'entretien** | Mars 2013 |
| **Situation contextuelle** | Enseignante avec un programme sans subvention financière de la part du gouvernement canadien. Le rôle de l'institution est de principalement préparer les nouveaux arrivants à la vie et aux études académiques/ universitaires. Ce programme accueille principalement des migrants adultes de l'Asie. Elle crée ces propres programmes de cours, mais elle les base sur le NCLC créé en 1991 et avec les compétences CERCL. Les attentes universitaires de l'Université de la Colombie Britannique ont une forte influence sur les programmes de cours qu'elle crée. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL LISA

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Lisa* |
| **Pays d'origine** | Canadienne |
| **Nationalité** | Canadienne |
| **Age** | 50-55 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | Anglais |
| **# années d'expérience** | 8 ans |
| **D'expérience avec migrants** | 2 ans – spécialiste en LINC |
| **Type de formation** | Bac +4 en Education<br>MEd obtenue en 2009 (Master 2) en Education |
| **Durée de l'entretien** | 32 :06 |
| **Mois et année d'entretien** | Juillet 2013 |
| **Situation contextuelle** | Enseignante et Directrice. Elle enseigne et dirige une institution (Norquest College) qui offre un programme subventionné par le gouvernement canadien : LINC. Le programme est basé sur le NCLC. Le contenu comprend de l'apprentissage linguistique et culturel de la langue anglaise, ainsi que la vie au Canada. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL ALI

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Ali* |
| **Pays d'origine** | Canadienne |
| **Nationalité** | Canadienne |
| **Age** | 25-30 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | Anglais |
| **# années d'expérience** | 8 ans |
| **D'expérience avec migrants** | 8 ans |
| **Type de formation** | Bac +4 en Education |
| **Durée de l'entretien** | 42 :44 |
| **Mois et année d'entretien** | Juillet, 2013 |
| **Situation contextuelle** | Enseignante qui enseigne dans une institution destinée aux nouveaux arrivants où cette institution offre un programme partiellement subventionné par le gouvernement canadien : LINC et par une association religieuse. Le programme est basé sur le NCLC, mais cela peut varier. Le contenu comprend de l'apprentissage linguistique (comment écrire un C.V.) et l'approfondissement de la culture et de la vie canadienne. Ses sentiments vers les immigrants sont fortement influencés par les échanges qu'elle a eus avec sa belle-mère (une immigrante du Mexique). |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# PROFIL JILL

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Jill* |
| **Pays d'origine** | Canadienne |
| **Nationalité** | Canadienne |
| **Age** | 35-40 |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | Anglais |
| **# années d'expérience** | 25 ans |
| **D'expérience avec migrants** | 25 ans |
| **Type de formation** | Bac +4 en Education |
| **Durée de l'entretien** | 34 :55 |
| **Mois et année d'entretien** | Juillet, 2013 |
| **Situation contextuelle** | Enseignante qui travaille avec une institution (Norquest College) offrant un programme subventionné par le gouvernement canadien : LINC. Le programme est basé sur le CLB. Le contenu comprend de l'apprentissage linguistique et culturel de la langue anglaise et de la vie au Canada. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

Professeur de la langue française

**PROFIL CAROLINE**

| | |
|---|---|
| **Pseudonyme** | *Caroline* |
| **Pays d'origine** | France |
| **Nationalité** | Canadienne |
| **Age** | 25-30 ans |
| **Sexe** | Femme |
| **Langues parlées** | Français, Anglais, Espagnole, Grecque |
| **# années d'expérience** | 3 ans |
| **D'expérience avec migrants** | 3 ans |
| **Type de formation qu'elle enseigne** | Cours de soutien scolaire, FLE, anglais-espagnol au lycée, cours individuels à des professionnel(le)s expatrié(e)s– FRANÇAIS quotidien, ou FRANÇAIS SPECIFIQUE Professionnelle, Étudiant asiatique – français universitaire 5-25 personnes |
| **Type de formation (reçu)** | 2 années à distance DU ; À Paris 3 et M 2 en présentiel |
| **Durée de l'entretien** | 40 :11 |
| **Mois et année d'entretien** | Janvier, 2014 |
| **Situation contextuelle** | Étudiante et enseignante. Elle enseigne des cours traditionnels de français ainsi que des cours particuliers dans la région parisienne. Elle admet qu'elle préfère les cours particuliers car elle aime mieux l'ambiance et l'aspect 'intimité'. |
| Corpus et transcriptions disponibles sur demande : ringnic@yahoo.com | |

# ANNEXE N : TRANSCRIPTIONS

Apprenants Anglais[182]

**-KAI-**

1. K – Like I came to Canada like 10 years ago and at that time I was visiting like looking around just visiting then I went back to my home town and started university and … during the last year of university and I kinda start my business I wanted to work with other as well but I kinda want my own business it was very very very tough so I have to organize everything and I did it and even though it was very tough the business was… was honestly it was good.
2. N- Hum hum
3. K – It was honestly really really nice and I make totally enough money for living and everything at the time and… after that, after that I was like oh what can I do more will I like work for others for others and at that time I was like maybe I try something different from others
4. N- hum hum
5. K- and I kinda asked my idea dispersed my idea with my friends and family everybody laughed "are you kidding me, think about your age and it is too late to learn new languages like a absolutely you can work and I know you are kinda good at designing or whatever but if you can't speak their language you can't get a job you can't do anything" everyone told me that it was impossible to learn a language after the age of 25 or 26 at that time I was turning 27 and after I thought "ok I try" even if I fail that it ok and that is when I came to Canada
6. N- hm hum
7. K – Especially I choose Edmonton cause like I don't I didn't know anybody here so I just wanted to do something myself even though I did not know anybody here
8. N- ok
9. K- so I came to Edmonton and it was really tough so I wanted to register to school to register into a course to speak English and that was tough for me because I could not speak English.
10. N- ok
11. Cause I didn't know where how to get school I didn't know how to register into the course they explain me but I couldn't understand it it was like it takes lots of time but ah yeah later on it was getting better and last year I applied graduate studies and I got accepted so I'll start my Master's program in September.
12. N - Did you have to do a TOEFL test?
13. K - Yeah I did
14. N - So how would you describe to me your worst experience since your arrival?
15. K- Honestly the biggest thing was you know I look Asian and I ahm could not speak English

[182] Les transcriptions correspondent exactement aux entretiens (au niveau phonétique). Aucune correction de grammaire a été effectuée sauf dans le corps de cette thèse pour faciliter la compréhension et pour maintenir une forme universitaire.

16. N- hum hum
17. K - And there was like a huge racism
18. N- Really?
19. K- yeap, honestly people don't really know if I speak well or if I speak kinda well enough to show my opinion or whatever they don't really they kinda ignore me but if I can speak and I don't know well about Canada they do
20. N – Could you understand?
21. K- not everybody but a lot
22. N- Can you ahum, so I am going to bring you back to the moment when you started the courses and it was really difficult
23. K- Yeah
24. N- and you started the course and how did the course help you through that?
25. K – honestly ah the course did not help me a lot
26. N- Why not, can I ask why, I won't write this down in my transcripts if you don't want. Can I ask what course you were taking?
27. K-ESL English as a second language at XXXX
28. N- At XXXX
29. K –The biggest problem is the classmates are similar to me and we learn for 50 minutes and then we take a 10 minute break and it is supposed to be 3 hours a day everyday and that can't help me a lot and I have to try more and more I have to spend more and more time to learn English myself after the course after finish the school the problem is I have no friends and my friends are my classmates and their English is not
30. N- hum hum
31. Not that very different from me and it was impossible to communicate with them you know what I am saying
32. N- Yeah
33. K- Absolutely I mean we could go to restaurant we could have some time it doesn't mean that it help improve English
34. N- Ok so
35. K- It was both our kinda XXX right…
36. N- So what parts, where did you, in what situations, did you feel like your language was improving?
37. K- Yeah exactly after that I took their course at that time it had been for 2 years to take a course after I realized "oh this is not a correct way to learn" so I tried to make friends honestly
38. N- Hum hum
39. K- Kinda a local friends and …
40. N- Were they Canadians or foreigners or native to Canada?

41. K – Canada so someone from Canada I tried to make friends like that
42. N- yah
43. K- and ahm I just kinda ah went to lots of places I joined many activities like to volunteer whatever
44. N- Hum hum
45. K- To make more friends like to get help not only get help from them but just like kinda a street XXXX
46. N- hum hum
47. K – And fortunately I met 4-5 best friends and they help me a lot they really really helped me a lot
48. N- How?
49. K- First of all I communicated with them and absolutely that is helpful I can just remember ahm how they say how they speak I can remember ah their sentence or their accent whatever and later on I can copy them or I already told them I already asked them "I am not perfect so if I say something that does not make sense I may need your help so when I say something and it is not correct please correct me I don't mind so just correct me just even if I don't if my sentence does not make sense please don't pretend to understand this just tell me this is wrong and just let me know how to speak and how to say it correctly"
50. N- hum hum
51. K- and after that they understand and they totally understood my point and they help me really a lot and even the writing it is not kinda of a professional long writing it is kinda ah one or two sentences and I just kinda of a text them "I made this sentence do you think it is correct do you think maybe maybe you can understand it but a do you think it is kinda of … proper way to say the best way to say this or how do you think the best way to say in sentences" like when I go to restaurant I can have 100 ways to say this eventually I can order I just want to know the which way the best or common expression here so like this kind of things they never taught me
52. N- The school never taught you?
53. K- They told me like one sentence like how to say you know what I am saying but that doesn't mean for you ok if I know only one sentence to say something if you say it if somebody say it differently I have no idea because it is out of my ability kinda out of my plan.
54. N- Mhm hum
55. K-After I came to Canada I learn 'can I get something' that is what I learned when I order something 'can I get something'
56. N- hum hum
57. K- And they always say yes but ahm one day somebody said now I can't remember because at that time my English was bad my listening was terrible
58. N- hm hm

59. K-They said something totally differently and I couldn't really understand it because it was like you know out of my preparations and for ahm this case I found more and more ways that they helped me a lot
60. N- So how many hours of class did you take?
61. K - 3 hours a day for 13 weeks
62. N- and you took one full year
63. K- 3 semesters
64. N- that is almost 600 hours, did you have to pay for that cours?
65. K-Almost 5000$ that is ridiculous
66. N- that is very common
67. K- I mean like for the quality I mean the quality is good like the teachers are good the teachers were so amazing they were so nice the only problem is the classmates its like no it is like honestly if I can join any class with Canadian students it would help me more but all my classmates were like I know A and she doesn't know A and I kinda waste my time you know and sometimes I have a question and maybe they know but they have to listen to me the 50 minutes sounds like long but it is not really long because everybody has their own kinds of questions that gives me like 2 minutes to talk and it may be similar but a little bit different right I don't know I don't think that is a really nice way to learn
68. N- So let's imagine we are back to 2 years ago 6 months into your two years can you think of a time that you were not succeeding like a specific example where you did not feel success in your language skills or in living here?
69. K- Actually I have improved as much as a can and I reached my goal
70. N- in that 6 months?
71. K-Yeah… not because of the course cause I tried a lot I tried a lot of time I tried to make more friends honestly I tried a lot to watch a movie or a television show
72. N- hm hum
73. K-at least 3 hours a day to learn kindof learn more expression
74. N- humm hum
75. K- and ahu.. I read more than 20 novels for a year
76. N-20
77. K- yeah and almost everyday I kinnda read newspaper and if I didn't have enough time and just the web site I think that was the most important part
78. N-The strategies you used in addition to the classroom or the strategies you used to become a good speaker – is that what I am getting?
79. K-Yeah yeah
80. N-Lets imagine the opposite now you told me that your worst experience was experience racism because people weren't listening to you

81. K-Yeah not really
82. N – Who where they?
83. K- Canadians and foregiegners
84. N- Right so when was this?
85. K- right when I came to Canada honestly I didn't know anybody and I didn't have a place to stay so I came right to a hotel for a week during that time I was like looking for an appartemnt the problem is that I didn't have any idea I kindof a tried to email them because I kinda had a problem I could not speak it was a it was a problem to talk to them cause I could not understand I could not speak so I kinda of a used a google translator and kinda of a emailed them
86. N- Hum hum
87. K- But anyway I got the own place but hum that place … was kinda of …
88. N- A dive?
89. K- A black communities so it was really weird
90. N- oh (laughter)
91. K- It was really weird (laughter)
92. N-I don't know were they welcoming, I find that generally the African communities are welcoming and quite you know…
93. K- I don't even I don't even know where they are from because I have not asked them the problem is not only the skin colours… yeah it is not the skin colors the problem is te apartment has lots and lots of problems for example woman living beside me was a prostitute
94. N- Oh
95. K – and ahm one day each floor has own laundry each floor has one washer and one dryer so one day I tried to use I wanted to use the washer right and I ah opend the lid and I saw the casing the bullet casing
96. N- hyuk
97. K- (sigh) then the apartment all is like full of the marijuana smell because everybody not everybody but mostly smoke the marijuana their friends the tenant's friends I don't know they are not my favourite
98. N- So It was a rough neighbourhood
99. K- Pardon
100. N- So it was a rough neighbourhood
101. K – yeah
102. N- so are you not living there anymore?
103. K- not anymore actually that is the problem I didn't know there right I didn't know my kinda of ahm my neighbour was prostitute I didn't know my neighbours sold drugs I didn't know anything right so I asked them so ok I didn't know that is why moving and they said no

cause you already have a contract if you want to move out you have to blah blah blah blah blah blah blah

104. N- Ok

105. K-So I could not move and I had to live there for 7 months that was the toughest time and (ughhh) and ahm the reason is not only because of the drug because honestly XXX XXXX me a lot you know like some day … ah what a day what I did I was just hungry I am not good cooking so even if I haven't cook any food in my home town because like the part where I am from a big city so it is very condiment to buy your food honestly it is cheaper than making it in my home town

106. N- Really?

107. K- yeah like lots of people didn't have enough time like so I haven't cooked and I did not know how to cook my local food I have to kind of a learn to make whatever right so one day I just bought just beef just chunk of beef and I didn't know how to cook it so I bought salt and pepper and I just put it in a grill and after that somebody just knock on my door

108. N- Knock on my door yeah

109. K- and I thought what Is wrong so I open the door and three guys are they came and they are like your Asian food smells so disgusting why you doing it and I am like 'I pay apartment and it is my separate room" and it wasn't even Asian food you know what I am saying? It was just meet with salt and pepper and they complain about the smell I smell marijuana every day and they complain about the smell

110. N-Maybe they were hungry?

111. K-That time I still remember and my English was bad and it didn't really understand what they told me I just understand just 'disgusting Asian food' like they told me just like...(laughter) yeah like I want to say something but there was nothing to say like' (sigh) you are wrong but ahm… and I was not confident to explain and obviously I was a little bit scared

112. N- yeah

113. K- cause they were kinda of a scary

114. N- Well that would be a scary situation on a more positive note when did you feel success and your best memory not your best memory but you know when you go through this transitional period and you finally arrive somewhere where you think 'yeah I get it this is good… this is good." So do you remember that pivotal point?

115. K – Yeah I have I think I have two times one time … actually do you have any religion?

116. N- ahm I was born and raised catholic

117. K-yeah actually I am not that very religious but ahm but ahum I was I well I used to go to catholic church in Korea it doesn't mean that I am very religions I mean I like them I like the way they did but I didn't really go every Sunday I tried to go as much as I can and after that I came to Canada and actually before I cam to Canada I stopped I stopped kinda going to church

cause like I was busy ok its ok (laughter) and I didn't really go and after I came to Canada and lots of really tough things happened and I was like "ok it is time I ahave to go back to the church" and ahm I went there and absolutely I met more people and ahm.. one person is so nice he is amazing he is not catholic he is Christian he invites like 100 people every Friday night to his home to make food for them can you imagine this like yeah that is what I feel like if somebody invite me fo dinner for international students I am like 'how much to I pay' and he il like It is free' wowo it doesn't make sense but he is doing this he provide free dinner for international students just for XXX 100 every time every Friday for free he opens his home

118. N- And why is this a successful moment for you?

119. K- absolutely he is Canadian and he help me… what I want I XXX whatever actually he makes me more and more comfortable and he really help me a lot if I have difficulties he always askes me "do you have any problems is everything ok for you" and sometimes ok for me right him but for me and sometimes I ask him how can I do and sometimes like the bank charges me crazy crazy transaction fee even though I didn't use it so I call the bank and I could not understand them and I ask him and he help me with this as well he even read my apartment he read the contract and he found some problems and he help me to get some money from them

120. N- Hum hum

121. K – All kinds of things actually he knows he knows the kinds of difficulties for international students he kina of he kinda of tried to have a conversation club for free absolutely for free

122. N- Hum hum

123. K-for international students so he kinda correct the students and he help me kinda correct them too and actually that helped me really a lot actually I don't know why the things that happen to me happen a lot and I am lucky enough and it happen to me and this is the biggest part and ah…

124. N- So you are saying that that makes you feel successful because you had an opportunity to tutor other people in your in your situations?

125. K-and … ah… he helped and he is being a kind of a nice guy for free and some Canadian students they know him and they know that he is just nice and they just want to help him so like when they have a conversation club or dinner and lots of local students come and help him to make food.

126. N- Right

127. K- Cause it is impossible for to make food for a hundred people him self

128. N- Right

129. K-students just help him and actually they help me again they really really help me a lot even when I was applying for school fortunately one of them had a masters' and I asked them how to apply and how to contact the professor and they kinda let me know the way to

approach the professors and apply to program everything like and after that it was like this april april this apri that I got the acceptance letter and that tie I was like (sigh)

130. N- yeah you feel successful

131. K- Yeah, cause that is what I wanted and I got it.

132. N- Congratulations... So these are momentary events where you felt success and I want to understand how language skill affects those events, it could very well be that they are identical where you felt successful but I was wondering what moment was there a moment where you felt language

133. K- ah language

134. N- where you felt successful?

135. K – yeah I know I told you I kinda watched the tv show or the movies everyday almost every day maybe 360 days per year and the news that is my routine I watch the CBC news the morning and maybe it was last summer I was watching and I suddenly understood and normally I would try to understand it and I write down to make sure I understand it like 100% but hum one day I was making some kind of a ahm breakfast for myself and I was like I understand this and I was is this correct and I kinda just ran to the TV and I checked the title and I looked on the web site

136. N- hum hum

137. K-cause I want to check to see if I listen correctly or not and I did and I was like wow

138. N- So relating to this moment how did the classroom help you? Or how did the strategies that you used help you prior to that moment?

139. K-Actually the classroom ahum the courses the instructors they just give me some corrections and to help me study like which websites qwill be useful which ext books will be useful

140. N- right

141. K – And you know if I didn't study it doesn't really work because they just only just give me a directions

142. N- hum hum

143. K- It doesn't me they actually taught me especially and

144. N- hum hum

145. K-and yes yeah it is impossible that they teach me not really teach me that they teach me that many students at a one time it impossible

146. N – Excellent, I ahm I am just wondering I am not reproaching any university or any education I am not at all so you can say whatever you want I think the teachers do the best they can do

147. K – yeah especially one one of the instructors she is so passionate she was she was soo nice like time she has only 50 minutes but um 50 minutes wasn't enough but she tryied to teach

us like everything like if somebody ask one thing she links to another thing but time is limited and it is impossible for us to learn kinda of a I could learn a little bit but ah it is impossible to learn more than this cause like this part I have to have try myself this gave me a good directions like the good way the best way when I starting English the first year I normally watch movie but to learn English but it doesn't really help me because it too hard for me but now I can watch movies the first year watching movies too hard honestly but that time I had to watch the ahum kinda of sesame street like program for kids

148. N- Sesame street rocks

149. K – So like everything kinda has a good time to study the good moment so the teacher can give me give me some advice but not more than this

150. N- So I am going to ask you …I don't know which question I want to ask first...I am going to ask you about the content of the courses you took. Are there things that you thought were very useful and are there things you thought were not useful? Like can you give me an example?

151. K – ahm yeah it wasn't useful

152. N-why not?

153. K- … hum… cause like the language is kinda of a I think that the language is a tool to communicate with somebody

154. N- hum hum

155. K-it is not like a starting or it can be just like… it can be ahum.. I can't learn from textbooks it is different I feel like the language is like a kind of a music or art or sports just we are do it and we are doing something and our body just learns instinctively do you know what I am saying?

156. N- yes

157. K- Like I learn how to play tennis or to ride a bicycle and my body never forget I can't explain how to ride bicycle but maybe fail/fell but later I how to do it right I feel ike language is kinda this kind of thing like how to sing how to dance how to do sports so that it is why it kinda doesn't make sense to learn language in the classroom cause in the classroom they kinda just write something on the board and we kinda just listen and see and I didn't really I didn't really have time to talk to them the language main purpose to to talk to them absolutely I needed to learn the letters it is a small part the biggest part is communicating with somebody but the classroom the one instructor and 20 classmates the 20 students but it doesn't make sense if the instructor was like 20 and 20 students maybe that would make more sense but I don't know

158. N-What would you have liked to have learnt in the class but didn't?

159. K- Yes, speaking

160. N- So you didn't have enough chance with speaking?

161. K – think about it like 20 students 50 minutes divide like I had only 2 minutes and a half right right that is not enough it is not only my time sometime teacher is explaining somethings it means my time is gonna be yeah even if I took the course a day some days I only spoke 5 minutes or less than five minutes technically like 7 and a half minuest a day like max and some days like not at all

162. N- hm hum

163. K – I didn't get to speak at all eyah I tis like what is the poing

164. N- is there information like about Canada in the course, was there something you would have like to have learnt in the course something specific about your environment?

165. K- it would good to know about how something works in Canada like it was a good chance to learn part of culture in Canada but that does not include langue skills

166. N- If you were to give advice to a family member on what they need to know on how to cope in Canada what kind of advice would you give?

167. K- obviously if someone would want to learn a new language I would strongly recommend them to go to a small city and kind of live there with them for like 1 year or 2 years kinda like copy them like kids like you know what I am saying

168. N- hum hum

169. K-just like listen to them and like copy them and I think they will learn more than in the classroom at least in the classroom maybe later they can just take a course like one semester and they should be enough to catch everything like the academy one

170. N- hum hum

171. K- Like as long as they have a good base no problem to catch everything but hum even you know even in this school lots of people start university and they have bachelors and masters and they can they still have lots of difficulties cause like you know… you know even though they study 4 years it didn't mean they listen or speak for 4 years you know what I am saying

172. N- hum hum

173. K-it is like limited time for each one like in a class for like 60 students one hours think about it each one has like less than one minute technically right it is like how one minute help people learn English

174. N- yeah that is not enough

175. K- So I think the best way if somebody just thinks about leaning language I think the best way is kinda of a to make their environment kind of a like English emersion like everywhere there is no mother tongue there is just English honestly actually I like I reached my kinda of a goal in two years and the biggest reason is that I didn't have anyone to speak the same language here absolutely there are a lot of Koreans but I don't know them and hum I don't know so far no body was around me so I didn't really speak my mother tongue only when I talk to my parents and I think that really helped me a lot cause the ah two different language the biggest thing is

like the way they make sounds for example when I speak English I need to move my mouth something like ver very .. .it is so busy

176. N- hum hum

177. K- In my mother tongue sometimes I don't really have to move it is just like I don't have to move my tongue and lips not that much just like a little bit and I can communicate so like as long as I speak my first language after that is is really hard to change quickly

178. N – Hum hum

179. K- I don't know pretty much since I am here I only use one language and it really help me a lot

180. N-Is there something that English – wait hold on I am going to re think this questions. Let's imagine you are your own country. As you said language is a tool. Being your own country what parts of the tool of language cannot express you as your own country? That you feel that you wish you could express or expose

181. K-Not really actually I didn't really need English in Korea

182. N- but now, when you look at yourself and you say this is how I am as a human being I am in Canada I am not in korea anymore and I would like to say or do or feel or present something whatever it is, that English can't do for you?

183. K- Absolutely,

184. N- Yeah?

185. K- Yeah expression something English doesn't have them

186. N- so what do you do?

187. K- I need to find the similar one or the closer one I don't know why but English doesn't have it but especially … it is close like I can make a sentence it is closer one but it doesn't mean they the same

188. N- so What do these expression means to you? You can't express some aspect of who you are as a human being

189. K- Yeah yeah

190. N- perhaps part of your identity and you are trying to say something that means something to you it is related to you in some way…

191. K- I don't know I don't really after I come to Canada I don't really think I am with Koran culture sand something like that so it is not a big deal and it is ok for me but If I want to express kindo f my local one kinda my native one this is very hard this is kinda for example like some expression like English doesn't have is for example like food is totally different right and they have lots of expression that describes the food flavor like how it tastes and English doesn't have that expression to describe its tastes but like after I came to Canada I don't really eat that food so I don't really need find that expression or the same idea

192. N- Ok

193. K- like for example like I had some moments but I can't remember exactly all the moments right now

194. N- Well I will give you an anecdote and perhaps that might jog something for you like I said befor I live in france and I spoke French before going to france but I had a baby in france and I was so scared of not being able to express fear, pain, crisis you know these primal feeling of humanity, in French in general I didn't have a problem but I was afraid that in that situation I would be unable to in French. When I first got to France it took me a long time to be able to defend myself in French or be angry, it took me a while to feel that I could express my opinions my canadianness… it took me about 5 no 3 months before I knew I could – so is there something in English that is not well exposed in relation to you.

195. K- yeah actually, that it was like food like like hum I am losing as long as I m living here and I get used to speaking English better I kinda of loose my mother tongue absolutely I can't forget and the Canadian culture I feel like I loose my identity the more I speak better I feel like I losing my identity like I am 100% no problem to communicate but I feel like sometimes like when I need to say something sometimes still like 90% I could kinda of my first language come to my mind immediately like when I see sun glasses I think sunglasses in my first language but now like 10 % like the English first like you know what I am saying like common expression that I am using a lot yeah it is like English first and later on I see it different in Korean and it is kinda the proportion of English first is getting bigger and at this moment I was like I was writing an assignment and English essay and … at one moment my parent called me and I answered them in Korean but I just kinda wanna stop this so I was like 'a mom can you like wait a minute I need to close the computer and I will answer your question' but I said this in English because I was studying English and after that my mom was like 'what' and I was like ' did I say english' and 'yes you did' and I said sorry and it never happens but some day expecially I came to Canada like 2011 july for almost 2 years I haven't been to korea and after that I came to Korea of like a week

196. N- Only a week?

197. K- Yeah because I didn't want to loose my routine here and maybe my parents can't really understand but I just want to do something here anyway at that time I went to Korea instinctively I always start the sentence from English you know what I am saying like with 'what ' or "which' it is like my friend asking me and I was like oh shoot because which never exist in Korea and I was like 'I am sorry' and I asked they again… but it was ok later but ahum it is like it never happy but sometimes in my first year here sometimes I start speaking in Korean because Korean is my mother tongue especially in emergency situations

198. N- Yeah

199. K- or for example hum like one time it was so funny I was ver very in a hurry and I needed to take the elevator … right away and somebody was in like the elevator and couldn't

took it and it was like 'hey can you wait' and like I was so in a hurry cause like at that time I had to change a flight so like if I miss this so I have to… like it was so complicated anyway I spoke them in my first language yeah even though they could not understand it and I was like 'awe shoot'

200. N- Did they keep the door open for you?

201. K- Yeah

202. N- Ok, then they understood

203. K- No no they couldn't understand Korean

204. N- Yes but they understood the door was open

205. K- Yeah I (laughter) they understood I need something (laughter)

206. N- (laughter) ahm How do you feel here? Do you feel like ehr… like you fit?

207. K – ahm everything is find honestly I don't know the food is ok and hum the living condition is ok the weather is a little bit crazy but its ok no big deal I don't know have you been here in the winter?

208. N- I am Edmontonian

209. K- are you for real?

210. N- hum hum

211. K- so you pretty much know like

212. N- Hum

213. K- Like this cold weather is still a little bit weird but ahm it's not a big deal ahum the only one problem is like I don't know like I am 29 and it is time to meet somebody I think but ahum it is not easy for me to meet somebody here

214. N- Why?

215. K – ahu

216. N- And why is that important to you?

217. K- Oh this is really really important to me

218. N- Is this related to your Korean origin or is this a goal you set out for a period of time?

219. K- No no, it is me, I think it is the best time to meet somebody my age like XXX around 30 I think it is the best time to meet somebody

220. N- Hum hum

221. K- but it is hum really really hard to meet because I didn't have any practice from somebody I didn't have any … so I am open for anybody not not for them you know what I am saying

222. N- I see…

223. K – It is like I am ok with anybody else not anybody else like I don't really care about their nationality their skin colour or their religion and I don't really mind cause I think it will be ok if I like somebody and if they like me I think it is ok but hum ... I don't know but I feel like

they just always kinda of a blah like I am already outside of somebody's possibilities cause like even if I could meet a 100 girls in Korea it means I can meet maybe 1 girl or 2 in Canada like there are very very low possibilities to meet somebody who doesn't mind you know what I am saying

224. N- hum hum

225. K- Cause usually they look awe 'they are Asian' mhe

226. N- really?

227. K- maybe if they are Asian than it is ok but in Canada Asian are less than whiter people right

228. N- Explain that to me… I don't know what that means

229. K- I don't know for example … ahum…. A … have you been to Asian countries?

230. N- I have been to Malaysia I have been to the middle east

231. K-ok Malaysia is kinda the exemption in Korea 99% are Korean it is very hard to see people like you just Korean if you see any body else it is Korean almost 100% no exception kinda like 100% opportunity but here I don't need to only be with Korean every body is fine but they don't think like me they think 'oh no no Asian' anyway it is like this I have been no possibilities because of that

232. N- Do you think this is ahm … a language issue?

233. K- I think so cause like some even though I am Asian if I were born in Canada and if I speak kind of properly the problem would be less and smaller than right now cause like … ah yeah I think so

234. N- so for you to feel, if I can paraphrase, for you to feel you are here and you fit you would need to start a family

235. K- hum hum

236. N- to have girlfriend with whom you would share your life

237. K- hum hum

238. N- and it doesn't matter what nationality they are but for you to feel here and feel whole here that is what you need here…. Right?

239. K- ah I don't know like maybe ahm… ok… I gave up my business when I came to Canada because at that time I kinda of for me kind of a challenging or doing something when I am young young is more important than money but that is why I came to Canada but for me having family having my own family is more important than anything else

240. N- hum hum

241. K- in the world like it is like nice job big car big house lots of money is not really important to me like a good wife children good family that is kinda the biggest kind of a goal for me that is why I think it is really really important

242. N- Why is that for here though

243. K – anyway I am currently here right and obviously if my girlfriend does not want to live in Canada I will go…
244. N- somewhere else
245. K- right
246. N- hum hum what is your final goal for your English language skills?
247. K- I don't know it might be it'll take maybe 10 years or 10 years I don't know but I want to try to speak with out my accent but every tell me that it is impossible because you learn the language when you are old but I want to try
248. N- why is that important to you?
249. K- I think that is in language that is kinda the last wall yeah the grammar should be perfect and the sentence should be clear like yeah everything is fine and I think could try and I think that I think that the hardest part is kinda the getting kinda of a the local accent I think that is the hardest part that is why I want to challenge
250. N- Ok you said this a couple of times you know local friends local accent local people so I am getting this feeling that you want to be like integrated but what does that mean to you?
251. K- Anyway I am here right and I don't want to live like like as an outsider yeah
252. N- What does outsider mean?
253. K- if I get a job in Canada even though like… I want to compete with others without any restriction for example if I work in Canada with any economic companies who knows maybe I can be a manager like a high position some day so I don't want to make any limitation myself so 'I can't do this because English isn't my first language I can't be a manager or a senior worker' yeah even for actually being a politicians isn't my thing and even for me it doesn't make sense but even even if I wanted this I wanted to try for this why not even though I am a foreigner as long as I living here and I want to live here and doing something for this community why not just being a politician
254. N- so integrating for you would mean that you are doing something for the community and that you can compete actively
255. K- yeah and kind of a member than an outsider
256. N- how do you attain membership in your head what is membership to you?
257. K- What kind of membership?
258. N- I don't know what does it mean to you?
259. K-I mean the ahy (laughter) I just like ahum… honestly the reason I came to Canada was like I thought kinda of a fair the country like Canada is kinda of a more fair than other countries I think so kinda of a low barriers I don't know it doesn't mean it is easy but I thought some possibilities yeah kinda of a I could get it if I tried
260. N- and … how is it going?

261. K- So far so good I don't know later but so far so good maybe later but I don't know even in Graduate school I had lots to do so much to do I don't know so a lot they ask me this and A B C D (listing with his hands) and the space was very limited cause like they like need to I need to understand it cause so far (at the time of registration) I am not permanent resident and they have a very small space you know what I am saying because they need to protect Canadian (look of doubt on my face) no no it is true
262. N- Really?
263. K- It is cause… there is some department that they don't accept any international students and some departments they accept maybe 10 % or 20% and some departments like ahum (laughter) some unpopular unpopular department they are open to everybody but it depends
264. N- I didn't not know that
265. K- like something that is popular like, dentistry, medical, law, the pharmacy I can't even apply this cause I am not Canadian like yeah
266. N- Did you want to? I mean you are doing a master's degree in design, aren't you?
267. K- Anyway I got it ahu it was very very tough even the funding I can't even get a student loan normally they got a student loan but that is why I am working I am kind of a fund raising myself (laughter)
268. N- (Laughter)
269. K- I am starting in September so anyway it is kinda of a tough so like more compared to others it is tough but it is what I want do it is ok
270. N- do you feel Canadian
271. K- no not right never not right now no never I wish but ahm never I am still I don't know kinda outsider
272. N- Ok and do you think your language skill will help you become more of an insider?
273. K- absolutely that is why I am still trying even yesterday I was so tired I watch the 'Game of thorns' and it was the hardest one
274. N- no I don't know that show I watch Sherlock
275. K- I don't know when I listen to British accent it kinda sounds like a new language
276. N- me too (laughter)
277. K- (laughter)
278. N- how do you think the classroom can help you?
279. K- I think that ah the instructor should be neutral like I mean yeah especially in the Canada for ESL they are all from the other countries right different cultures different religions right that is why the instructor should be like in the middle so they can understand all different kinds of religions and they can all different cultures but ahm some instructors didn't kind of a

… was like one time ... I was like … every she was like… I eat pork which is a very common food in Korea

280. N- yes a very common food

281. K- and at that time the classroom is like from … I don't know somewhere maybe in the middle east and they don't' eat pork and it was like kinda of a big of big issues and I was kinda of a barbaric to eat pork or something like that and at that time I thought that she (the teacher) should be like kinda of a meedd

282. N- Mediator

283. K-Mediator or something like that but she didn't ahw she kinda of a she was kinda on their side and like the instructor should not be one sided they should be kind of a two sided

284. N- Maybe she too was Muslim or Jewish

285. K- No she was not nothing she was just like that side and even though she might be Jewish or whatever in the classroom I think she should be in the middle you know, what do you think?

286. N- I don't know

287. K-yeah I feel like yeah they can't kinda force me their religion or their personal opinions you know

288. N- So what do you think is being Canadian?

289. K-MMM being Canadian … for me so far it is very siding it is like

290. N- what is the definition to you?

291. K- being mmm being part of a multi cultural country I don't know like I have been to the US and other countries in Europe and I think that Canada is really unique like I don't know all the differences in Canada and so far I went to Victoria and Vancouver and here and I feel like so multicultural it is very unique and everything is like everything all different people and all different culture is a little bit mixed and ahum I still kinda value themselves kinda of a French community Japanese community African community but anyway they are staying the same place and they are kind of a working together and this society is kind of I don't' know has like everything right.

292. N- hum hum

293. K- so it is very very I feel like it is really nice this community and so I wanna really be a part of this.

294. N- Ok that is great. Thank you for sharing. Do you you have any questions for me?

295. K- no not now maybe like after research is done.

**-ANNIKA-**

1. A – I was very unhappy to come to Canada, because I didn't want to come, it was my parents who made the decision. I didn't speak a word of English when I came, so it was very difficult. What I remember is loneliness, and confusion, and unhappiness, difficulty, and also I was in awe, because I moved to B.C. and there were beautiful mountains and beautiful sky. I was also shocked by how much you could buy in every store, I had never experienced that before. You could go into a store and buy everything and anything and ahm… there were no line ups or no police, or militia in the Streets, the freedom in shopping.
2. N – So you were shocked by – just to paraphrase (did not need to be paraphrasing – the recording was good enough to transcribe)
3. A – yes I was in awe of all the excess
4. N – Yes
5. A – I was also very unhappy that people tried to change the last letter of my last name, and that they tried to change my first name, that made me very unhappy.
6. N – This would have been 1984 –did they successfully change your name ?
7. A – NO, they didn't, I fought very hard.
8. N- where the rest of the members of your family as adamant ?
9. A – No,.. just me.
10. N- So did your family change their name, then ?
11. A – Both of my sisters' last letters of their last name were changed to match my father's last name and I was the only one who said no I was not going to change it, and same with my mother, but I was the only member of my family who refused to do that.
12. N- That is excellent. Alright, so let's go back to how you feeling confused and you did not know a word of English, hm, could you recount the worst expérience that you have had since your arrival in Canada.
13. A – There were not that many, luckily, but one that was very upsetting was when I had to take physical education, and one of the requirements was we had to learn how to square dance, and I did not understand English enough to follow that person who gives the instructions. You know, "take your Partner blah blah blah". So I did not understand what to do, and the guy who was supposed to dance with me refused to dance with me,
14. N- So why was that a horrible experience for you ?
15. A – Because that was the first time I realized that people don't really care if you don't understand a language, they are not willing to help you, they just, you know, they don't reach out. Instead they just ignore you.

16. N – So, this was in the beginning months of this experience, and you were were learning English 5 hours a day, doing regular courses as well, doing physical education which is a required course, and still is in Canada, and you are put in this situation where you are rejected because…
17. A – I did not know what to do, and I was expecting that he would have helped me buy leading, but instead he decided just not to dance with me.
18. N – Did that cause problems later on in school after that ?

19. A – No I don't think so. I just didn't dance with that Partner again.
20. N- No how many months by that time had you been learning English.
21. A- Probably no more than 4 months.
22. N- But still if you were learning it for 5 hours a day that would have given you quite a bit of hours – something like 500 hours of study almost by then.
23. A – Yes but what you need to understand is that in ESL no body teaches you the words for square dancing, right. Square dancing is never a subject that comes up in ESL classes so what they said 'do ci do – that would have been a word I had never heard before. When they said 'bow' to your Partner, that would have been something that I never heard before.
24. N – So, your ESL classes were not providing you with the variety of language that you needed to square danse.
25. A – that is right, and as far as I recall, all of my other ESL classes, no one has ever talked about words that were nessasary for square dansing
26. N – ha-ha, I don't know why I am laughing, I don't know what –do ci do – means… I know dos is the French word for back… Ahm… alright, so this experience was difficult, so how do you think the language classroom could have potentially help you survive or overcome this experience. I mean there is a lot going on here, you are 15 and your ego is hurt a little bit, you might feel humiliated, you don't have the vocab you need, and you were, I think the result is, if I am paraphrasing correctly, you were removed from the group ?
27. A- I was not removed from the group, I was given a different Partner.
28. N- OK,
29. A – So you know in retrospect, I would have to say that putting me in physical education class, along with ESL classes was a bad idea. At the time I was asking 5 hours of ESL class, a math class and a physical education class, and PE teachers and students were not equipped to help me because everyone there were English speaker. And the instructor had no time to deal with English language issues so basically she giving rules that we all had to follow and I would just look at other people to find out what we were doing. So, I was the teacher I might have said, Ok we are not going to put these people in PE class until they have had at least a year of ESL.
30. N- Now,

31. A- The second part of your question was how the ESL would have helped with this, and I think if ESL instruction worked more closely with other teachers, just to find out what they are doing, they could have introduced vocabulary, in ESL class – like Today you are going to learn square dancing in PE class, and these are the words that you need. And that would have helped me with that element of surprise of « I have no idea what to do »
32. N- So back to element of surprise, how long do you think it took you to over come noticing that there was an element of surprise relating to the language ?
33. A- I am not sure that it did, I think that there was always and is always an element of surprise, you know you always come across something that you have never heard before, seen before, ah… like if you are asking how long it took me to feel more or less comfortable with the language, I would say, I was beginning to feel comfortable with language after 2 years of being in Canada.
34. N- two years with the first being in 5 hours of ESL class a day, and you had this social activity with natives speakers for 2 hours a day – is that how I understand it ?
35. A – Yeah, but oh, I did not really speak to native speakers the first year, I just had ESL classmates, I did not really have any friends the first year. Second year, I started having friends, but I also spent most of my free time in the first two years at the local Library Reading grammar books, or language books.
36. N – why did you do that ?
37. A- because I felt that the ESL classes were not enough for me. So I would say that in my first 2 years I read over 20 grammar books.
38. N- and did you read anything outside of grammar ?
39. A- yeah – I remember the titles of some of the books that I read.
40. N – Such as ?
41. A – Dark angle by Pierce. I had to read it with a dictionary because I had to translate every third word.
42. N- and you kept Reading it. You were crazy at 15 – that is awesome, that is excellent.
43. A- I still have that book
44. N- ha-ha, do you have translations overtop of every third word ?
45. A - No No, I have a new copy.
46. N- Ha-ha. So our strategy for overcoming the first two years was more study. Is there something that the ESL class could have given you that you think should have been there in terms of content or language ?
47. A – oh absolutely. Ahm. I had some classes in the beginning that I felt were a waste of my time because the way the classes were run, you have to remember that this was 1985, there were people who were at different levels, and i was getting better and others were not, and I was still with those people. At the beginning they were helping me, and by the end of the term I was

helping them already, so I felt that we weren't properly placed and I was being held back because some of the students were not as eager as I was to learn. Ah, I also, had this one class where we mostly copied words from the dictionary and just learned the definition by heart which I thought was a waste of my time as well. There were instructors who really did not know who to teach ESL.

48. N – You are a professor by profession, and I know that ESL is not your domain of expertise, however, given that you have experienced this from that many years ago, and having worked in an institution that did teach English, what kind of comments, or improvements, or steps back have you seen that they have taken for our students that are new comers ?
49. A – well, one thing that I have seen is that now a days you have instructors who are either immigrants themselves, who understand the difficulty of acquiring a new language or you have people who have been abroad or who have done some research or learned some pedagogy on second language learning. And I am not speaking of this as a teacher, I am actually quoting some of my diaries that I have kepts, you know, these are the comments that I made at 15 'this is a waste of my time,' – but what i see now, is that you get people with very good pedagogical background, you know who understand that language is a living thing, and you have be very active, and you have to have more contact with native speakers, and you also have to learn how to teach culture as well as language, not just language.
50. N- talking about the culture what kind of things do you think would have been helpful to you, if you can remember, it is quite a few years ago,
51. A - MMM well I do remember that we had to remember all the continents and things, and we had to memorize the names of rivers and cities and I thought that was very useless, because it was not Canadian cities. So I don't remember learning much about Canada in my ESL classes, I don't remember much about learning about Canadian culture or customs. There was one instructor who spent some time talking about Canada and it was very good. But most of the time it was just about what was in the book. So I think what would have helped if we had some examples of you know typical Canadian life and Canadian culture, and even teaching us about when you go to a store and you know, how do you ask for things, like ah, that kin d of stuff so something that pertained to exactly what we were doing and what we needed to learn to exist in that society.
52. N – So you mentioned what it is like to be Canadian and what is the Canadian culture to you , after 30 years almost, what is your definition.
53. A – Of Canadian culture ?
54. N- Of what is Canadian ?
55. A – Oh, you know, that definition has changed from when I first arrived here to now, because you know, when you first get to Canada, you are overwhelmed by everything, you don't really understand much but, now I see Canada as being mmm… good question…. I certainly see

Canada as being very free in many respects, meaning that people are accepting of differences and that there is no one set of rules or conventions that you have to go by

56. N - I asked at the beginning of your worst experience and now I would like to ask about your best experience, when you felt that this was really great, you know when you felt that « now I figured it out » - and now I finally this a pivotal moment when it is not going to be a big deal anymore.
57. A – Sure I can give you a few. One of my most memorable experience with when I finally understood the progressive tense in English. Because I come from a background where we have 4 tenses, and XXX verbs and past participles was very difficult, so when I go a grasp of the progressive tense, I just wanted to hear it all the time, because I was so happy that I understood it. Another time, a fantastic experience is when I read Steven Kings novel and I didn't have to use the dictionary too many times because I understood most of it, you know. Understanding humour, because humour is difficult to understand in any language, so finally being able to laugh with my classmates and knowing what they were laughing about, was great.
58. N- Now can you think of a moment where the classroom helped you through that, you know where you could understand humour, read a novel, or the progressive tense.
59. A – with English tenses I have to say that… I learnt them on my own because my ESL classes didn't do a good job a teaching me them, so it was because.. you know 'grammar' by Swan ?
60. N – Yes
61. A – Swan's book was very helpful. Do you mean ESL class –
62. N- Well you have one full year of ESL class 5 hours a day then the following year 1 hour a week. After that your classes were exclusively in English. So if you want to include those classes in your answer that is up to you.
63. A – Ok, well ammm… I did have a very nice ESL instructor in my 2nd year, and she did help me prepare for a doctors visit. Yes, and we sat down and she wrote down how one addresses a doctor in Canada. And what to say – because I was having some throat issues and I didn't know if I was having a cold or a flu, because i didn't know any of those words, and I was going to the doctor for the first time in Canada, and I brought that pièce of paper with me and that helped. In terms of other classes, ah… plain school classes, I think that with the regular High school classes I think it was more the native speakers who helped me with a lot of issues than the instruction itself.
64. N- What do you mean ?
65. A - because the instruction itself was that we would read something or listen to something and by listening to the native speaker, what they were say, like if we were to read a book, I would listen to what the native speakers would say about the book and I would take notes and that helped a lot because they were thinking what I was thinking and I could not express it the same way. You know what I mean ? Like I would think – this is a gréât métaphore, and I didn't know

the word for métaphore, and they would say it, i would write it down and then that would build my vocabulary.

66. N- So when did you feel like you were successful that you could do everything in language.
67. A – if you want an honest answer, I will have to say that I do not think that will ever happen. Because there will always be something I am not sure of, even though I speak English quite fluently, I have written articles in English, I have a book, I have published in peer reviewed journals, I still to this day feel like I occasionally I come across something that I am not sure of.
68. N- So keeping that in mind, is there something that you wish the language could do for you that you can't do.
69. A - Absolutely, article use and prepositions. Let me tell you why. I have taught writing studies, writing, English lit and so on, and to this day I have to say that Canadian's themselves are confused about article use, there is no body that I can go for help. You know even when I was writing my dissertation, on professor would change a definite to an indefinite and the other one would do it the other way around so there is no one answer. In terms of prepositions, prepositions are hard in every language, so I wish that when I was taking ESL classes and then later on regular English classes we would have actual examples and not you know a drill
70. N – Ahm….. what part of the language do you think express you to a T.
71. A – I am not really sure how to answer that…

72. N- how about the negative, what part of the language do you think cannot help you express yourself to a tea
73. A - Well, I feel like English does not have enough adjectives, so occasionally I will be lacking in adjectives because other languages that I speak have more adjectives than English does, also diminutives – English does not have enough diminutives. For example my name can be made into 27 different forms – in English you do 3 and then you are done, so sometimes when I want to use an diminutive I am saddened by the fact that not every English now has a diminutive
74. N – So why are diminutives important to you, what part of you as a human being cannot be expressed ?
75. A – because of my culture – because when you are a certain age, you are never called by your proper name, it is always a diminutive of your name. Even words like girl and child would be in a diminutive form, so English lacks that for me. When I see I a baby and I say baby, that is all I have, I don't have baby/diminutive form.
76. N- and that provides you with what if you did
77. A - tit Works on the closeness and having a different kind of Relationship
78. N- At what point in these first years of experiences or even up until now did you feel like you were in the IN crowd, or you were the same, or you were included, or however you want to define the image of being Canadian is

79. A – I would say that probably happened 12 years into my being Canada.
80. N- Could you develop that at all, if you feel comfortable
81. A – Yeah, the first two years, I felt completely out, I had no friends, I did feel like I wasn't accepted, people generally, they were nice to me, but I did not feel there was a lot of acceptance in terms of i didn't have any friends and people weren't all that interested in being friends with an immigrant who couldn't speak English. When I was in high school, I had some polish friends but not really Canadian friends and, I think it wasn't until I went to university that I finally felt comfortable being bilingual, being Canadian, and feeling like I belong.
82. N – Can you think of the situation that you were in that allowed you this, I mean was it a moment, an epiphany or a person ?
83. A - No I don't think it was that, I think it was when I felt that all the fears that I had that I would never be able to go to university in Canada because my language skills kind of went away and I felt that xxxx and I told myself that I could do it, and I learned enough of the language to be able to study in that language and in that environment . you know I was XXXX speaking to people, I wasn't shy before, I wasn't really shy, I just felt very comfortable speaking to people. I think it was some sort of a sense of «  I have done what I needed to do »
84. N- How was being part of being Canadian important to you at the time ?
85. A – No that was not a priority. What was important to me was being able to function and not be a burden to society and actually get an education, have a job, contribute like another human being.
86. N- So if you were to define that in one word what would it be.
87. A – Sufficient
88. N- Ahm, If I ask you what is your definition of integration, how would you define it ?
89. A - ahm you know I really don't like the word integration.
90. N- why ?
91. A - Because integration to me almost means forceful integration, you know, I always had a problem with the word integration, like how do you integrate ? I always picture a snake slithering into another snake, I don't know why. I would say more belonging.
92. N- I am going to take that word from you, using the word belonging, what does that mean to you.
93. A - That means that first and foremost, I respect all Canadian Laws, I am here, because Canada was nice enough to take me and my family so I respect Canada, I like Canada, I don't allow people to complain about Canada. It also means that I take an active role in political like so I have a say in what goes on in MY country because this is my country now. I take a very active role in having a say in what happens to the environment in Canada as well. Those are my top priorities and education. Because I belong to this country I also have a voice. And knowing

ENGLISH gives me a stronger voice, opposed to someone who does not, so therefore, I can influence what happens to this country and what happens to me.

94. N – So would you say that by that definitions, many Canadians do not belong ?
95. A - I don't want to judge other people but I think that many Canadians do not participate in belonging.
96. N- And all this for you embodies the essence of what it means to be an active participating Canadian
97. A – Yes
98. N –So if I ask you if you belong, your answer would be ?
99. A – Yes I do
100. A – Do you want to hear another really bad experience in Canada?
101. N – Yes –
102. A - When I … until I was 25 years old I was very blonde, when I came to Canada, once I started understanding more English I found out that Canadian people thought that blondes were stupid which was a complete shock to me because I come from a country where many people are blonde and no one ever judges them by the colour of their hair. So there were people who would call me bimbo or stupid because I was very blond and I was completely offended by it. So that was a really bad experience and that was very difficult experience to try to get people to explain to me that hair colour has anything to do with intelligence.
103. N- How did the language help you through that?
104. A - Well then you could educate people on how dumb they are when they say this. Because as soon as you tell them "tell me why hair colour has anything to do with being stupid?" They have to think about it and they have to vocalize their reason and they can't.
105. N – So how did your language skills help you thought that?
106. A- I was able to ask questions and tell people to don't judge me because I am blonde.
107. N- That is fascinating.
108. A- It is good to keep journals
109. N – Yes it is, but right now you are describing two things that are going on here – all true to every human being who is a new comer? It is that you have this linguistic barrier and sometimes you can penetrate it through your own accord and efforts and then sometimes you have to be welcomed into it. But then there is other thing that goes on that is cultural that is more than just foreign – it is the tool of language is 'your' tool – and what I am hearing from you, is that you are using the tool of language as it was instructed to you, but has no barring on, if we can say your culture or your culture understanding is a different tool – and you see how they are connected but you see them as being much further apart than others may think. Could you elaborate?

110. A – Well I am not sure how others see it but I certainly think you learn to accomplish goals. For me the language tool was not really given to me in a proper form which is why I spent two years in the library, because I needed to address cultural issues that were going on that I didn't like, like the blonde and the bimbo, you know. So I needed to have a voice, which I didn't, so I needed to learn language to have a voice. I don't know if they are really far apart, but I think maybe I see them, slightly, because I use them to get exactly what I need.

111. N – So you are strategic in your choices.

112. A – Yeah, and I have always been like this

113. N- So I would have told you that this tool is only used this way – how would you have reacted

114. A - I probably would have said 'we will see, I will go to the library and find out'

115. N- Thank you, I have asked all the questions I need for today. Do you have anything you wish to share, add, or ask?

116. A – I will have to say " we will see, ha-ha"

117. N – Ha-Ha

**-SING-**

1. N – It takes a special kind of person to move from one country to another. Could you please tell me about your experiences in this transition?
2. S - Ahm, at the beginning I believe I can do it very well because ah as I have said, I have started studying in ahm international school and I get more information about Canada. Because all our teachers come from Canada, and I had the confident. But actually when I arrived there I found the things not going like that. Actually where I was in the different culture, I didn't get enough prepared, just ahm… for example. When I ordered the meal. When I look at the menu I just can read the name, but I don't know what that animal.
3. N – So at the beginning you thought you would be able to do this, but you arrive and you realize that basic skills that you thought you have, you didn't have, like ordering a meal, and understating what is on the menu.
4. S – Yeah
5. N – Keeping those ideas in mind what was your worst experience?
6. S- Obvious. Ahm in China, all the bus will tell you what's the next stop. And I am not very clear for ahm… the map. So I am not a good reader of the map. So go to a new place is not easy for me, especially when the bus driver didn't tell you what's the next stop and I didn't know where where I should push the stop, and I remember I have the three time experience that I get the wrong stop to leave.
7. N – And why was that the worst?
8. S – Because it was a new place and I didn't know ever where, and I don't have many friends and I just have myself. And like I feel I'm lost, and I don't know who can help me, because I don't have many friends and some my friends is ahm… they come from China with me, and they also don't know how to do that. It is very terrible when you are on the street and you know who to ask for help and you don't know where to go, it is very terrible, you now, it is very hard to experience … yeah
9. N – So what kind of lack of success would you describe that as.
10. S – At that time I didn't not know how to how to ask them to help me. I just get confused. And I just think . Oh I am lost. But I didn't realize that I could ask others to help me, and maybe 2 weeks later, I find that all the Canadians people is very friendly and if you ask them to help you they are very , they like to help you, some of them maybe would lead me to a place. Yeah. I am very moved that people lead me to a new place. And maybe they didn't ahm they didn't plan to at first, but I asked them to help me and they changed their plan and they lead me to there, so Very friendly

11. N – In this experience, (some questions initiated by the interviewer to understand about background ESL she took in China omitted from the transcription process duration - 7-24 min) how do you think the English language classroom could have helped you overcome that problem
12. S- the teacher told us to ask the people around to help us. She said that even though our English is not good, she said the native speakers, they can understand some words of us and they can ask us our idea and they can get some idea and they can help us. She said don't afraid to make mistake. When you make a mistake you can remember that that is wrong and you can do the right thing next time. So, so we need be brave and ask people for help and we find that Canadian people is very friendly, and our problem is going to be a problem.
13. N – What has been your best experience?
14. S – I remember in our writing study class, our final evalue, our teacher ask us to write an interesting story, but it must be… write something about writing. It was hard to me at first because in China we didn't require a student to writing a story about writing. When we heard that we think that maybe we should write something about ourselves, to write something. But Amber told me some example, literally as a person to write a story about writing not ourselves.
15. N – And why was that a successful experience for you?
16. S- Because at the first and I don't know how to begin the essay , but when I heard that I got the idea. In my essay, in my story I treat writing as my baby, and I am talking about how to raise my baby, like how to write a good writing, ah… and so exciting to get a new idea that I never tried and I got, that A and my, our TA's to say – it's very a very good idea. Because, I, my idea, I always think that maybe Canadian students get a better idea than Chinese students because we didn't always do that. Ah… in China, and Canadian students always do that from their very young. So I am so exciting that Amber , Amber, Amber said that it was very good and very interesting. I am so excited to listen to that.
17. N – That is a very interesting topic, I agree. So, you're expressing yourself and your ideas using the English language that is not your native language so, given that, with this learning and application of this language skill, ahm, how have you changed?
18. S- At first I can understand what other say to me, but I don't know how to translate my ideas from Chinese to English so I use, I used to not say many words … and I just say – oh yes, or oh no, ok like that, but later I find, if you say some words and even if though it is not very good, and the grammar is not correct, native speaker cannot understand they won't notice on that, and they will not care about that, they just want to understand you. So I am more brave to express my ideas, Yeah.
19. N – And what happens if they don't understand.
20. S- they will ask you some words that they don't understand and you can ahm… describe the words that you want to say, maybe after you describe they will understand.

21. N – And what if they don't?
22. S- Sometimes I will change another way to say or another word, or even if it is a noun, I will show that thing to them.
23. N – Alright. What parts of the English language allow you to express who you are as a human being?
24. S – Ahm… maybe writing.
25. N – Could you be more specific?
26. S – Because when I take a writing studies class ahm, I find ahm, the most we write, the most things we write express ours idea but not more academic, like we should say what's our idea and how do we think about something.
27. N – Ok, the same question but the opposite, what kind things in the English language that is not representative as a human being, anything that stops you from being you?
28. S- ah, I think maybe some academic writing, it not show what we are, because they should be ahm… very academic and its not allow you to say what you think.
29. N – Ok. And how does the English language class room help you through those problems. Do you think it can help? So from what I am understanding, I am telling you what I understand. In what you said. You said sometimes academic writing does not allow you to express what you think, it seems that you may not only be talking about thinking but also about knowledge. So the language you are using is not representative of the knowledge you have, is that right? Do I understand?
30. S- Yes kind of … at first I am talking about … ah… like some … some writing that we need to express our ideas our thoughts. Another, I am talking about an essay they write in some… ah … some academic report… like LAB report. They must record all the number and other all the things that they see, but not they think.
31. N – and why is that limiting from a language perspective
32. S- like the lab report, the students, some will think that maybe they think the things that not should be like that. And they have their own thoughts but the right process is like that, so they cannot change and they cannot have their idea.
33. N – And what kind of strategies do you use that is not a part of you that is not well express in your lab reports?
34. S- Ahm… ah, … ah… if I … I though the lab reports maybe we can talk about the professor and the lab reports the new idea.
35. N – ok. Can I ask you what is your definition of success?
36. S – Success, ok, ahm, when I was young I always think that if I can get a lot of money than many people knows me than I am success. But now I think if I can do what I like and I have a happy family and everything goes well. I think I success. And If I can do things for others like I can , I can, like I have more time to help someone who needs help. Yeah, I am success I think.

Because no everyone can be very famous man. So If I can, if you feel you are happy now and you got everything you want, like you got a great job, and you have a very perfect family, yeah, that is good.

37. N – How are you successful in Canada?
38. S – I think I am not yet.
39. N – Why not?
40. S- bBecause, because my ... ah I think I just come there, I just come here for one year, and so many things that I did but I haven't experienced so I want to see more things, that are interesting.
41. N – And linguistically?
42. S – No
43. N – Could you elaborate, be more specific on why you think that is true?
44. S- Ah… I didn't … ah
45. N – Could you develop that? Why?
46. S- Because I don't think I do all things I want to do. Because I have a plan with my ahm my friends that we want to ah … we want to drive through all of Canada. So.
47. N- How would your language skills help you through that experience.
48. S- oh you mean language skills – oh sorry.
49. N – no it is ok, that is alright.
50. S- ah… I don't think , just right now , I have some problems to express myself or many XXXX and I want I wanna improve my English more.
51. N – What does that mean to you?
52. S – If I live in an English… English speaking country I have to have good English skill. So its help me on many sides, not only in my study, its also help me in my life. So it is very usefuland necessary.
53. N – So what are you really successful in the language?
54. S- I can't say really successful, but I think I am better in writing.
55. N- What kinds of things do you want the language to represent you… does that make sense?
56. S- yeah, but it is hard to say how to… yeah… ahm… I don't understand how a language can represent a person.
57. N – I can't answer that for you.
58. S- maybe the style of speaking can represent me, because everyone has their style and they have their favorite words they say.
59. N- So what kind of style of speaking do you have or would like to have that is representative of you?
60. S- I ah… I just … I just wanna have… maybe ah… it is of a funny style, ha-ha., sometimes I can say something like in China, and I say something in Chinese, my friends will laugh, will

laugh for that. Ahm, maybe they can make a joke for me, for what I just said , and I think that is a very interesting style… yeah

61. N- Ok, that is interesting, can you do that in English, can you be funny in English?
62. S- No, not very well… yah. not really.
63. N- Is that something… if you were a teacher, how would you want to introduce that in the classroom, being funny., how important it is?
64. S- I think it is very important because most of our professor… they … they all use some , some , joke to , attack, attract our attention, so I think that it is… it is interesting and very important because you know, the class time , sometime is long and some students will pay attention to other things, so you should, should, do that to attract them…XXX back
65. N- I have a couple more questions for you, like what language expressions do you have in Chinese that you wish was in English – to be understood the same way a Chinese person would understand it.
66. S – In Chinese, like most people will say something, ah , they will say another things but they want to, actually they want to expearing this idea, but they wont directly saying, I wanna say this, but they will say another thing to, to make you understand that they want to experience another thing. Yeah, it is kinda strange in English, ahm, in Canadian, you always say something directly, you exper…experience these things and actually they want to show these things, the same thing, so it is more directly.
67. N- Is this something you are saying from experience, or is this something you learnt in the classroom?
68. S- Ah, I just find that because, at the beginning, many of my classmates, the Chinese classmates, when they write and English essay they will, actually, include me, we will we will write things like, just like I just said, but we write these things, but actually what we want the readers to understand that we actually want to say another thing, but actually, the native speaker they cannot understand why we do that, because that is the Chinese, now in English… ahm, they always what they want to say, it is more directly,
69. N- Ok, how do you feel like you are a part of the group since you arrived to Canada?
70. S- at first, I always be the recorder, the record what they said, because I don't know how to express myself and I said, always say, ah…let me… ah .. I always said, ahm last words, they always, they always describe and I record. And later, later, I began to join them and they will help me a lot and we can do the describe together/
71. N- So what is your definition of being in the group , or being part of Canada.
72. S- MMMM being Canada??? Ah… I think we should treat us as a part of the group, but we shouldn't treat us like we are different, we are international students – we should treat us like, as, ah, as same, same person like others. Actually, I think ah, only we think like way by our self, and others well, think the same way, to treat us, because when we think oh we are different and

we cannot say English very well and in our heart that is others well tie up, others will also think like that.

73. N- Do you feel like you are part of the group?
74. S- Now I think so.
75. N- Now you think so?
76. S- Yes because at the beginning I always treated myself as the international student and now I think ah.. I am different from them… and I chose not to talk to them and not to join their group, their group talking, so I become recording, recording person, and now, I can join them and they would like to let me join them group talking. And I think now is better.
77. N- So what changed?
78. S- I think it is my thought, because I actually, I didn't think; my English skill improved so much, but actually I be brave to say something.
79. N- How many Canadian friends do you have?
80. S- maybe 5 – 6
81. N – How important was that in coming to Canada?
82. S- I think that it is very important, because you know, our teachers and our professors, they cannot be your side everywhere and every time, so if you have friends they can understand you and help you, and some of them will introduce you to they think their culture is different from Chinese culture to you, and they will explain to you, and they will tell you the story, the history of something. It is very friendly and I think very useful.
83. N- Thank you, this has been very interesting. This is all the questions I wanted to ask. Have you any questions for me?
84. S – No, but thank you, I think that it is important to talk about with native Canadians.

**-VERONICA-**

1. N- Where are you from?
2. V – but now… but now.. this is my home, I have been here since XXX
3. N- Yeah
4. V – so I don't know, how to answer that, because I love Canada
5. N – Ok,
6. V – I mean it is hard to answer on that question because I feel like I am Citizen,
7. N – hm hm
8. V – I can't actually – I feel good here, I would feel good anywhere
9. N – so when someone comes up to you oh you have an accent – where are you from , what do you say ?
10. V – oh ok, I thought, you meant about where I feel like I am from
11. N- I found your answer accurate, I..
12. V – Oh, I say I am from afganistan – but I grew up in Canada, that is what I say
13. N- ok
14. V – that is a tricky question for me, when someone asks me 'where are you from' yeah, like I ahm… a like I am like I am from afganistan like I grew up in Russia so I was 5 years old when I left in like 1985…
15. N- how long have you been learning English ?
16. V- Do you mean, exactly like the LINC program like ESL ? In total I spent …10- months in the Link program, maybe 10 and a half, close to 11. And then I took 8 month of ESL than 8 months of upgrading, than I just applied for my program.
17. N- you are in university ?
18. V- yes
19. N – Can I ask which program ?
20. V – Sure it is the Grant McEwan Business Management
21. N – What language do you speak at home ?
22. V – It depends on with which child, because my little one it is English. And I learn, I practice my English with him. With my old guy, and if I am just telling a story, like telling them what happened, I would be in English, but if I am giving direction it would be in Russian. And it depends on my mood. If I am mad I would prefer to speak in Russian because then I can express myself more exactly and they can understand why I am XXX this. But if I am just telling, just saying it will be in English. It XXX I would say both of them.
23. N- Would that be the same with your husband ?
24. V – No he speaks only Russian with them and with me. And there is an interesting thing, my little son who knows that always speaking Russian, he will speak in Russian. It does not matter, what he wants to say, always Russian. With me, if I ask in Russian he will respond to me in English because he knows somewhere there that mommy speaks English
25. N- Deciding to come to another country takes a special kind of person…
26. V – I was frustrated to be honest.
27. N- Frustrated?
28. V – yeah, to be honest, I think my expectations were higher than what I saw. Edmonton ha-ha…you have been to Edmonton
29. N- Yeah I lived in Edmonton

30. V – I was in a big city, which was huge and beautiful, with those.. you know a European city, and they were driving us from airport and I was… wow… building – to me Canada was New York like from those movies. And there is buildings sky buildings I think they call them, and you know there are lots of people outside. And you know… not noise but you know… people… and when I arrive it was like evening and when I woke up there was nobody outside, I go outside and nobody is there, and you barely see anyone and I am like… and all this like bungalow houses, and I haven't seen like downtown yet, and I asked " are we in a village ?" I thought we were going to a big city and we are in this village. And they said no, this is a big city. Because in Russia, and in Europe and all those kinds of houses are located on the outside of the city, and in the city there are all tall buildings – so yeah, my expectations was much High, I thought I was gonna be in New York, or Canada's New York ha-ha
31. N- So how come you both came, immigrants, refugees, work visa?
32. V – no we came as refugees –
33. N- so if I paraphrase properly – you left Russia because you did not feel safe
34. V – yes but no, that was a second reason – I had been in Russia for 22 years but I could not get my citizenship so it was more about documents
35. N- so it was not full of stress
36. V- It was because I took my daughter to daycare and on the second day she said that ah I don't want to go there anymore because they call me Brown, they are mean to me, and then I start changing. When it is you, you know you get over it, but when it hurts your child, you know you feel bad and that ahm… I grew up when it was communism … and people were different, people were mad people were not that angry… I would say, when policy and corrupt started XXXX us people were you know getting mad at people calling her brown… I was not there, and my child…aggression to my child and not safe for my kids. It was hard for me because of the documentation, I could not apply for school… it was hard, yeah
37. N- ahm, had you taken English before you came to Canada.
38. V – No, I never had ever planned to immigrate so I never even think ad XXX my husband XXX no vocabulary you know hi and bye when you say hi and bye. And that was it.
39. N – When you came to Edmonton and you didn't speak any English and you started learning the language – how did that go for you ?
40. V – Ah.. the first … ahm… the first what we call XXX curriculum, that , ahm.. 3 and a half months when you go from zero to level… 1 ... yeah level, was pretty interesting because we were with like…. Learning… we were like tables, chair, mugs, like XXX and at the level 2, yeah I was XXX in the first level and level 2 and 3 you start learning other vocabulary and sentences, and you can express things and you can't write anything and you were asking you know tenses, at the beginning it started very good and then it got harder and harder and harder and there were days that I was crying. Maybe I was too hard on myself, I think. I wanted to learn fast. I am just XXX. For me the language barrier was one of the things, the obstacles... ah… and one of the reasons that I had depression., I think.
41. N – So you went through a depression you said?
42. V – I did, I did, I did I had that two years.
43. N – Two? Or three?
44. V – Two.
45. N – Ahm, could you describe to me, on this note, what was your worst experience? Since your arrival.
46. V – Well they didn't express, I don't know, … ah there were some misunderstanding of information … ah… so ah… the case worker or somebody didn't tell the driver to come to the airport and get me and take me to the hotel or what they call. So I was there with the airport

with my kids from 6 to 11pm by myself and nobody would come and everybody left from that place and I didn't know … and I, and I could not even ask anyone what are their station or their offices, I am here from Russia and somebody pick me, was suppose to come there, so yeah, and it was funny that I see couple of times this lady and I see, how would she speak Russian , and she does not understand what I am asking and I was like can I use your phone and I was pointing at the phone and she said yes and then I called my friend who has been living one year in Edmonton. And I said " you know what, no body came to pick us from the airport, she was ' what ' and I said 'yes' and it has been like almost 40 hours since leaving and my kids fell asleep on those couches and my XXXXXXX off. And I XXXXX again and she said she would try to contact catholic social services but they were closed already. And my friend didn't have a car so she could not drive. And then I came, to the desk the what they call customers, to ask for some help, ah… I was siting there speaking Russian and there was a guy who got their from Africa and said – oh I speak Russian, and I was like oh really, he was like yeah I speak Russian I live in Russia, I was studying at the university long time ago … and I was ahahahahah So happy that someone could speak Russian in the airport. So he said what happened and I explained that I just came from Russia and somebody was supposed to pick me and take me and drive me to this hotel and XXXXX and she explained to me this is what happened to her and they were trying to find catholic social services from the yellow pages and they called, and they said yes they are closed and we don't know what to do blah blah lah ,and yeah they offered me help. And he said if you want I can drive you, and I said, I don't know where to go – I don't know where they are to take me, I have no address, I have no informations. Yeah so by 11 pm my friends came, she called someone else and if they can drive her to airport.

47. N – Wow.
48. V –yes that was stressful
49. N- Ahm, if you can bring that experience to when you started learning the language could you give me another example of what you considered worst experience linguistically.
50. V – oh yeah of course… going to the doctors and you don't know how to explain,
51. N – You said going to the doctors?
52. V – yeah. You don't know how to say what is wrong… because he wants to XXXX ahmmm… explain… mm… I don't know how to say this, especially one thing for when you are woman, and you can't explain yourself right?
53. N – and why was that a bad experience for you?
54. V- ahm I was pregnant at that time and so yeah… I was sick and I was not be able to ah tell what you … what … ah… what bothers you. And they want , at the CSS (catholic social services) they had somebody, always somebody with you, to go with you, so … they usually have a person a support with you… but sometimes I would go by myself and I would say ok… but I won't say what I need from the doctor, I would say just I am fine yeah… ahah… just to make it easier for myself.
55. N – OK, now how do you think the, given that situation for example, how do you think language classroom could have helped you through that, or how did it help you through that.
56. V – Well classes helped me because, even though I could not make a sentence, but I knew some words, and I knew like pregnant
57. N – yeah
58. V - I knew that this was a XXX right, so I would not have long sentence but I would say words that I know, and body language, so yeah at least I would say the numbers and the phone numbers and the day that I knew and the numbers months and of weekly so, they would call me and leave me a message and I would be like – oh this is Thursday and I would make Thursday and I would

connect the dots, right, ah… Thursday 9 pm – so I know the date the time, and I would connect the dots, on messages

59. N – Now on the same kind of idea – where did you feel that you were fine – how many months were you in Canada before you you got pregnant –
60. V – I arrived in Canada in August and got pregnant in October
61. N – So you were in Canada for 1.5 -2 months.
62. V - Sorry I am going to let you know something. When we came we didn't start English, our classes, in our program, when I came in august the next ah classes started at the end of November or something like that. So I start taking my first classes at the end of November.
63. N – So you went to the doctors those were bad experiences for you because you didn't feel that you were expressing yourself to the best of your abilities, right?
64. V- right
65. N – What kind of other situations were similar?
66. V- sure, I don't eat pork so groceries were difficult. I would not buy pork – kind of understand what it is so you can't even ask anyone so , even if you want to buy nobody can tell you what it is, what it is made from, so we would not buy it – we don't know what it is of so we would not buy. Even if I tried to ask I would ask in Russian in the beginning.
67. N- So in flipping the coin – can you tell me what have been your best experience. An experience you feel good about or you consider your best experience.
68. V – Do you mean that I was happy that I was in Canada, or what I went through.
69. N – I don't like to tell people how to answer that question, I just like to listen, and if I have other questions I will ask.
70. V- I mean I just want it clarified, - ok, worst experience. To be honest everything was worst at that time. Not worst , but not good because I can't do… I got lost a couple of times because I took the right number of the busses but I could not tell where it goes, so I had to wait on the bus stop with my kids and it was getting cold and I don't know what bus to take I got lost , I don't know how to get to this address. I would show them an address and they would say something and I still don't understand.
71. N- Why don't I frame it better, - once you started learning English, what would be your worst experience after you started learning English? Because of course, if you knew nothing of the language, every thing would be awful
72. V – ok when I learnt the language – oh right – finding an apartment to rent. That was awful
73. N – why?
74. V – am, well basically very expensive and, the one we found I didn't like – the one we found, people smoke marijuana, which is ver very weird for me because it is not legal in Russia... for me.
75. N – It is not legal in Canada,
76. V- well I know, but it is not like, of course it is not legal… but ahm … people smoke in their backyards and balconies, and you drive and you smell it, and XXXX and it is kind of legal. People smoke and nobody will come and say ' hey, I call police right now because you are smoking marijuana, we are in our backyard and I can smell it as your neighbor, right, or in your apartment, when your neighbors are smoking and you smell it and you get this head ache, and you can't do anything even though it is not legal. Like I would open the windows and we did not know what do to because everyone in the building was smoking, and by the way this is something about Canada. Smoking inside the house. That is something that to me was odd. In Russia people do not smoke inside the houses, they go to the balcony, or they go outside. Because…XXXX the child because it becomes second hand. Here in Canada, XXXX, and now it some people XXXX… now I am not XXXX when I came and when I saw the kids inside the

house people were smoking inside the house, that was something that … are you an idiot??? Like kids are in the car and you smoking in the car… like are you serious? This was a shock, yeah – that was something that xxx that apartment. So we can't find apartment that there wasn't the dxxx and the smell… there wouldn't be… XXXX it was just XXXX

77. N - How did the language help you through that particular situation?
78. V –Nothing, you can't tell anyone right, to stop smoking.
79. N – so if I understand you correctly it is your worst experience because you didn't have a voice, did I understand?
80. V- Well , even if I could find somebody to translate for me and ask land lords right, please could you tell my neighbors to not smoke, then they would say – find another apartment so, I can't ask everyone to move out or to stop smoking because when they turn on the ventilator, they all to up there to your bathroom. Even today, when I go and complain about it, the majority are smoking here. And people think it is ok. It has become ok that they are doing that. To me when, I mean right now, it is ok smoking, I mean not ok in my house, I wouldn't let… oh and a personally I don't, but me my house is my clean and I would not even let anyone or myself to walk in the house – right when I come inside I take off my shoes and I get inside. I am trying to make it clean. But people walk inside your house with shoes and that was pissing me off.
81. N- Really?
82. V – Yeah, for example – when someone came to check something and my manager came to check something, they walk with their shoes, you have to ask them, excuse me, excuse me please take off your shoes, and they are like well ahm well ahm… and they are wondering why I am asking them … and I am like this is my house, and my kids are clean and they are sitting on the carpet, and you walk with your shoes, NO. ok, that was even the XXXX when XXXXX...I wouldn't walk in somebody's house with shoes, because I want to show respect, their house is clean. Well people here walk with their shoes
83. N – that is new, really?
84. V- And last time when I asked my landlord, he came to check… ah… the everything… I asked him, stopped him, asked him to take off his shoes and he said well I can't, well you are not allowed, go and bring your slippers or something, but I am not letting you come in my house with shoes, because I just cleaned and he said… well ok and he brought something and put on his shoes, a kind of plastic bag and he walked in… ha-ha...but I made him.
85. N – Good for you! So could you describe the amount of time you had in your classes?
86. V – so I took 5 months of LINC than I had the baby, then I stayed home for one year, then I took him to daycare, and then I went back, for another 5 -6 months and then I passed an exam, and my hours were done, because you know, they give you 1260 hours of instruction, yah so my hours were done and so , then I applied for ESL.
87. N- where did you take your ESL?
88. V- At Grant McEwan, I love their classes and how they… they have listening and speaking and then there is writing and ah…reading. They are not like Norquest they are different. Better
89. N – Well Norquest is a specialist in LINC – The GM program is for a different public, they are prepping you for academic language skills.
90. V – yeah
91. N – At what point did you feel that you were successful in the language?
92. V – I think when I passed my English TOIEC test.
93. N – What kind of pivotal moment did you have where you felt like wow, I get it?
94. V- I think it is the thing is that I am still not fine with it, I am still learning. But about the grammar, yes, in ESL when it made sense, when the picture was perfect for me and I knew how to use tenses and I knew how to express myself in the future past and present, that was ok a that

point, but ah to be honest I am not satisfied, I am still not satisfied with my ah… my English, I don't think so I am perfect, and I am still learning and there are still vocabularies that I am still working on and still learning, even in my program, I hear lots of new vocabulary and I write them on inch of my note book and I come home and I google it and I translate it and then I learn what it means. I am ah… still learning, and I think I have lots of place to go

95. N – this is really good because this brings me to the next question, when you see language as your tool for communication in Canada, what can the language do for you really well?
96. V – ahm… translate – my tool with this language, you know I talk with another person who come here a year ago or something and I have to follow her or something, my tool with this language is that I can help other people . I know what they feel right now, I am actually a XXX at ASIA – I can't pronounce it… it is immigration agency
97. N – yes ASIA – that is right
98. V – Really, ok, well and I help people, with is odd because I remember when I was new, and I needed someone to come with me and they would say – no we don't have – so I wanted to help people because it is hard, and then this is me, I am that kind of person who… don't have or, say no, or wait, then I would not bother them with anything, I would just go and get done by myself , even though I wouldn't be able to explain or something or I would just cancel my appointment . So yeah, ahm… As a XXX I always wanted to have a job where I can be useful, but whenever I try I have applied lots of ….what I want to say is … oh … I forgot to the word… oh… I put it underline that I have these three languages, for your organization, or your company, I can be very valuable, but I don't think people value that much… like I was very frustrated that this summer I don't get a job. Hehe
99. N – yes that is surprising because Edmonton is a hiring market
100. V – I know, but maybe I was just looking for just a specific kind of job, but I thought, no, I applied all kinds of jobs, CICB, RBC, ATB, HSBC (banks). ATB I went face to face with them and they said – ok I will call you, but they didn't… ahm, lots of places I can see my valuable my skills like language skills, but no. All I got offered was to work as a retailer at Edmonton mall park, but I did not want, and I didn't want to go there because it is not what I really like,
101. N – ok
102. V – all of them want me see as a volunteer…I try and I bring my resume and I go and talk to the manager even and they just say I'll call you, but no, and they not hire at the moment.
103. N – Hmm, that is challenging yes… now you said… I am going to jump us back to something you said a little earlier. What does the language not do for, is there parts that don't help you get where you want to go?
104. V- mm No, I don't think so, I think that it starts with grammar, and we were introduced paper work first, number, simple words, and then they moved to grammatics
105. N – What things other than grammar?
106. V- When I understood how to use the grammar correctly and it made sense to me I knew how, when to use the past, when the … the perfect continuous, when to use my future, this XXX actually, once it made sense for me… and I mean. OH now I've got it, so that was something where I were or where I am going to, or I had or I have, or I was, I had been, or I had had, so when makes sense I put my own notes , ok so this is this. And actually in that case rest of grammar, the sense being in rest of grammar. I was like oh right… XXX between this and that. When we use this tense we say this, and this and this, and then I knew how to express myself. So when I wanted to say that I lived (intonation on the ED) in Russia then I say this way, when I wanted to say what I have been there, and I am still living, then I would say it this way. Ah. Grammar is the main thing, for me it is the main thing anyway, even though they were

lots of people saying – oh they should have teach us more vocabulary instead of so much grammar. But now , now when I look back I say NO they were absolutely right, it has to make sense. Once it makes sense you know how to express yourself and how to write grammatically. And by the way I just told you something that in ahm... in ...English 101 when I was taking in my program ah… in my business management program ah our grammatics were kind of better than Canadian, because they know how to speak, they know exactly how to put, but once it comes to the grammar we know ah where to put the comma and where to put all this grammatical, they they were also XXX and I was like. I was also, like by the way I am sorry to tell you that but in grammar new comers are better than Canadians, so please make friends – they can be helpful.

107. N – That is excellent, that says a lot about the program, what part of the language do you think expresses your idenitty the best?
108. V- My identity?
109. N – Yeah
110. V – ahm…….I think XXXX probably
111. N – could you repeat that?
112. V – music probably in English
113. N – ok, so what part of your identify is expressed with the least efficiency
114. V- to be honest I don't get that… with the language, do you mean grammar, you mean speaking or listening..
115. N – This question is open, and I would like to let you answer it how you feel. What do you understand that question to be?
116. V- Can you repeat the question?
117. N – What part of the language skills – where do you feel when you want to be you in the language where do you think you can or cannot be you in. Like when you feel ah… this doesn't really work for me in English but it works for me in Russian.
118. V- oh of course, vocabulary – adjectives
119. N- Why is that important to you.
120. V- because you can paint a bigger picture and you can show your emotions , share your emotions I would sa, share my thoughts. Because even sometimes when I meet my friends and we discuss the feeling that right now I have like worry, than I cannot say exactly. I can tell my listener what I am doing and why I would rather than English
121. N – ok. If you have advice for your teacher, and keep on the note you just said, what kind of advice would you give to the classroom organizers to help people like you.
122. V – I would say not allow people to use their language in the classroom. They would always say their language– don't speak your language, do not sit close to each other, just speak their language. I would think they not allow using their own language, the school at LINK. And try to kind of keep the learning. So be more you know. I remember, XXXXXX and I remember that that is why for asian people way harder to learn English. Because I was in class and I was just a new comer from Russia and I wasn't able to sit down, and my classmate was from Vietnam and she was 7 years at that moment in Canada. And I was like, why are we sitting together, she has like 7 years in Canada and I have been 3 - 4 months – and they were like, this class is for her to learn, so I wouldn't let her sit with somebody who could speak here language so xxx
123. N – ahm …you said you are a citizen of the world, how do you feel a part of the world you live in?

124. V- It is amazing, this is what I love about Canada, you can meet people of the world, you can meet people from China, from Russian, you can meet people from Ethiopia, all over African continent, from everywhere.
125. N – Being a Canadian citizen, how do you feel you are a participant in that environment.
126. V– Volunteer. I think that is the way to contribute to your country for to contribute to your community.
127. N – so if I ask you… I don't like a yes or no question – but here it goes – Do you feel like you have integrated?
128. V – I do, right now yes I do. I think if you asked me that a couple… not a couple, even a year ago, I would say NO
129. N – Why?
130. V – One of my ESL not ESL teachers – LINC program teachers told me that, in the field with time, you will take time, for years, for us to start feeling a part of this country, to start feeling comfy… Before that no, it takes time. Everything takes time. Maybe for some people it takes 5 years but not more than that. For some people it goes faster for some people it goes slowly, I, to me it took exactly 6 years. Exactly.
131. N – and the word integration, how would you define that?
132. V –when you are … when you feel you are part of it… because before I was thinking, you know this is pretty different, the lifestyle and I would complain about some of the stuff, and now when I see people who are sitting and complaining, and I see that from outside, and people are complaining about that or this, I try to explain them that this is how it works here but not there, because of this of that and because of this.
133. N – How does the English language help you with this integration process?
134. V- Well, I made lots of friends.
135. N – You made lots of friends? How is that important?
136. V – Well because I am a very social person. I am a social butterfly, if I can't communicate it means I have no air, ah… I am dying. I have people, I ... I. I always have to say my emotions I always have to have someone to listen to me, that kind of keeps your open because I don't like to keep everything inside. I have to someone to listen to me or I am a great listener too. If somebody has some issues and some problems, then I will sit down and listen. And I believe that helps. That helps to relieve stress very. Not keeping inside. So to me yeah. It is important to have people, friends around me that I communicate to, that I can share my emotions to, you know?
137. N – yes. Thank you for sharing that, that was very interesting. Do you have any questions for me?

**– Fatima -**

1. N- Je commence toujours les entretiens avec la même question et celle-là est la suivante les personnes qui prennent la décision d'aller vivre dans un autre pays sont des types très différents de personnes et j'aimerais savoir si vous pouvez me décrire votre histoire ?
2. F – ok, du fait que comment je suis arrivée au Canada ?
3. N- En fait je n'aime pas trop diriger les réponses. S'il me faut des informations supplémentaires je vais vous les signaler.
4. F - Bon, on commence ?
5. N – Comme vous voulez
6. F – Depuis que j'étais enfant j'ai jamais eu l'idée de sortir du Maroc vraiment j'adorais mon pays mais heu le moment où je suis arrivée mon mari il est venu demander ma mains mais avant je ne savais pas qu'il habitait au Canada c'était qu'un ami de mon frère donc il m'a parlé de l'idée que comme quoi après le mariage on va vivre au Canada bien… ehu pour moi au début c'était difficile et ça l'ai toujours, ça l'ai toujours je suis habituée à la famille je n'aimais pas trop sortir j'étais tout le temps avec ma mère et entre temps nous avons perdues mon frère et j'étais trop attachée à lui donc je ne voulais pas laisser ma mère aussi et donc j'ai fait un long un vrai long longue discussion avec ma mère sur le fait que ça va changer beaucoup de chose mais comme on dit au Maroc « Dieux ce te crée », comment on dit c'est ton destin ce là il a choisi ton chemin donc… ah tant que je vais être bien avec la personne avec qui je vivrai après le reste… ehu ça ne me dérange pas trop et j'ai préparé mes papiers et tout et dés que je suis arrivée là j'avais mon beau-frère et son épouse là ils étaient enceints donc je n'étais pas vraiment vraiment seule j'avais de la compagnie. Je restais avec elle toute la journée. On sortait ensemble pour découvrir Edmonton et tout mais le problème et je pense que c'est le problème de tout le monde, c'est la langue
7. N - D'accord
8. F- Moi j'ai étudie l'anglais au Maroc dès lycée mais l'anglais qu'on a étudier c'était le british où on prononce le r et le d pas comme ici on aval le r on aval le d et moitié des mots je n'arrives pas les comprendre vraiment « the American accent » est vraiment difficile. Bon j'avais ce problème de communication j'arrivais à comprendre un peu mais dès que quelqu'un parlait vite je me perds vraiment. Je me perds donc ma belle-sœur m'a parlé du centre il y a un centre qui offre des cours et si tu veux savoir ton niveau tu passes un examen au « catholic service. » Moi au début j'ai dit que ce n'était pas le moment j'aimerais d'abord pratiquer mon anglais pour avoir un vraiment bon niveau et pas commencer par un niveau… bon je ne connais pas vraiment les niveaux… et bon j'ai commencé avec ce centre je suis arrivée en mai ici au Canada et j'ai commencé des cours en septembre ehu … c'était bien il y a un vrai program ce n'ai pas comme par hasard il y a un vrai programme. Il y a un livre des exercices et tout et on essaie de leur

mieux de comprendre quoi qui te dérange le plus dans cette langue est ce que c'est les mots la compréhension. Bien pour moi, il m'a dit que j'ai un assez bon niveau pour voir pour débrouiller ehu dans les supermarchés et tout mais ce que je disais ce que j'avais un problème avec leur accent. S'il parle vit il me perd c'est tout, j'ai commencé avec eu et j'ai passé l'année bien j'étais au 4ième niveau ils avaient que 4.

9. N- d'accord
10. F- J'ai reste la première année et la moitié de la deuxième. Parce qu'au mois de mars je suis allée pour accoucher. Pour l'instant c'est toujours ce problème. Je passe les cours mais pour pouvoir sortir et communique avec des gens c'est difficile pour moi peut être ce qui est le plus difficile c'est parce que c'est non seulement que la langue. Moi je mets la voile donc pour moi c'est si on te trouve avec la voile on va pas parler avec moi. Mais il y a des différents types de personnes ici et cela j'ai remarque s'il y a quelqu'un qui veut te connaître comment tu vivais au Maroc est ce que c'était pareil qu'ici bien eu… moi en général je reste toujours en arrière je n'aimes pas rencontrer les gens parce que je sais que ce n'ai pas possible et par ce que je suis une femme voilée et ils ont cette idée qu'ils voient une femme voilée peut être parle pas avec les hommes et ne s'assoit pas à côté des hommes. On est ouvert au Maroc mais eux ici ils ont cette idée peut être
11. N- euh bien
12. F- C'est pour ca que…
13. N- si je comprends bien vous êtes complètement voilée et nous ne voyons pas votre visage
14. F – non non je ne mets pas le *nijab* seulement le foulard
15. N- oh
16. F- seulement l'idée de mettre un foulard ça dérange un peu. Je suis sûre qu'on va même pas s'approcher de toi ça c'est sûre c'est pour ça que je dis cette idée que les femmes voilées ne peut pas parler aux hommes. C'est tout et au bus on ne peut pas s'asseoir a cote d'elles je ne suis pas la seule qui a remarque ça des autres femmes voilées ont vu ça aussi c'est pas vraiment le timide. On est pas peur de vous mais je pense que la femme voilée on ne peut pas l'approcher c'est tout c'est mon idée à moi je ne peux pas le confirmer pour tout le monde mais c'est mon idée de mes amies qui habitent ici qui mettent de voile
17. N- C'est très intéressant. En prenant ce que vous m'avez dit comment ont-ils les cours que vous avez pris aide ?
18. F- Seulement la communication ça aide de connaître de gens qui sont d'origine d ici , ca aide et c'est ce qui m'est arrivée. À la maison nous parlons pas anglais on parle l'arabe mais des qu'on sort c'est l'anglais et avec le p'tit cousin c'est, on va dire le fils de mon beau frère il fait des exercices en anglais et on participe et lui aussi il assez de nous faire comprendre ca c'est sûre ehu… comme j'ai dit peut-être au centre le fait de communiquer on fait plus des cours de communication que de grammaire et de conjugaison. C'est sûre on a besoin de parler au gens

bien une bonne phrase une phrase correcte pour que les gens nous comprennent. Je suis allée 4 jours la semaine pour 2 heurs et ça m a aidé pendant un ans et demi et pas seulement en cour les professeures sont les volontaires ils viennent nous voir à la maison ils sont devenus nos amis donc ils nous appellent c'est pas un école où le prof est le prof et les élèves sont les élèves. Le prof sont nos amis donc ici c est comme une sorte de petites amis en gros les migrants ou les nouveaux arrives qui sentent que leur vie moyenne et donc qu'il n 'ont pas de travail au Canada ils les aident aussi ce qui m a aidé le plus c'est la communication et on est obligée à parler anglais

19. N- et les bénévoles sont comment ?
20. F- ils sont tous canadiens
21. N- Ils sont tous canadiens ?
22. F- oui
23. N- l'accent qu'ils utilisent dans la salle de class vous ne pose pas de problème ?
24. F – le problème qui nous arrive pas à comprendre c'est parce qu'ils parlent vite et ils n'arrivent pas à comprendre que nous ne comprenons pas. Nous bougeons la tète oui oui je comprends, mais en réalité je ne comprends pas ça c'est sûr. Donc au centre ils commencent à parler petit à petit et après ils essaient de nous faire comprendre ils utilisent des mouvements pour nous faire comprendre pour expliquer. Par exemple « parlez moi de votre situation dans la maison » pour l'individu pour leur niveau donc petit à petit le groupe en classe on était 7 ca dépends des jours des fois deux, des fois trois ca dépend des jours des qu' ils ont remarquer que le niveau c était le même. On peut comprendre mais on n arrive pas. Ils ont dit qu on pouvait utiliser nos bras et tout ça et petit a petit cela nous a amélioré ça c'est bien passée
25. N- Une autre question que je voulais vous poser est à propos de ce que vous m'avez dit par rapport à vos difficultés à communoque… communiquer.
26. F- Je suis une personne réservée, c'est pas que ici même au Maroc que suis réservée je ne sort pas trop. Je reste tout le temps à la maison avec ma famille… ehu Je travaillais au Maroc mais… ehu j'ai fini mon travail et je rentrais vite à la maison. Je ne suis pas une personne qui a beaucoup trop d'amis ou sort le weekend. C'était pas un problème à Maroc parce qu'il y avait tout le temps la famille. Mais ici comme il faut que je sors de ma maison et demande pour des choses c'est pour ca que ma belle sœur m'avait parlé du centre qu'il vont m aider à améliorer mon niveau et cela m'a aidé.
27. N- Au commencement vous m'avez dit que les gens ne vous approchent pas trop à cause du fait que vous êtes voilée, quelle est l'importance pour vous qu'ils vous approchent ?
28. F- 'C'est pas l'idée que… euh… ca manque… ehu .. on n'ai pas double…bon je parle pour moi, au Maroc on est déjà ouvert au Maroc on donc ehu… on peut pratiquer notre religion comme on veut au Maroc et en général c'est pas que moi mais certaines personnes l'idée du media ce montre que la femme voilue montre qu'on peut pas trop l'approcher. On ne va pas nier cette

idée parce que à la télé on ne montre déjà que la femme musulmane ne parle pas avec des hommes donc que vraiment communiquer avec un homme. Mais plus avec une femme mais bon pour moi j'ai pas ce problème parce que si je dit que je travaillais au Maroc. Ça veut dire que je ne travail pas avec que des femmes et plus au Maroc c'est vraiment ouvert les hommes avec les femmes c'est pas un vrai problème donc j'avait vraiment une inquiétude quand je me suis arrivée ici au Canada. Je pensais que je vais avoir ce problème le fait que je porte le voile et ici il y a un grand nombre ici qui donne une mauvaise image de la femme voilu. Pour moi je ne suis pas certaine. Elles mettent le voile pour moi je m'habille comme n'importe quelle personne ici au Canada, jean ah une chemise des trucs comme ça. Mais le plus que j'ai c'est peut-être mon voile mais il y des filles ici qui ne met pas vraiment le ***nijab*** elle ne cache pas leur visage mais elles portent le grand foulard donc je parle toujours pour moi des ma première semaine je suis sortie avec ma belle mère au parc on été assise. On était tranquille. Elle m a dit que je pourrais laisser le jouet ici et le lendemain ça serait encore là. Mais ce que j'ai remarqué c'est qu'il y avait une femme, elle portait le nijab, et avant de partir elle a prit un jouet de mon enfant. Je ne veux pas juger mais elle a volé les jouets. J'ai dit à ma belle sœur « elle a pris les jouets avec elle et pas n'importe qu'elles jouets celles que nous appartiennent » et le petit était en train de jouer avec celui à nous près du sable mais avant de partir on l'a pas trouvé et avant de partie. On l'a vue avec cette femme donc j'ai dit à ma belle sœur donc voilà que les gens évitent les femmes voilu et pourquoi ils évitent les femme voilu elles ont vraiment une mauvaise image on peut pas vraiment juger les musulmans par une seule personne. Chaque personne à sa éducation je ne sais pas comment ça XXXX dans son propre pays mais pour moi ca généralise tout les musulmans pour moi est très généreux. Tout les femmes voilue donc peu import ça peut si j'ai bien expliqué mais pour moi si les gens vivent dans la rue je comprends parce que en général ici on remarque eu… eu c'est bon parce que je dit ca parce que au centre il y a n'a certaine volontaire des enseignant, ils me l'ont dit comme quoi vous nous avez change l'image des musulmans et je leurs ai posé la question, pourquoi ? parce que c'était moi ma belle sœur et deux autres amies à nous ils habiteraient aussi au Maroc et elles sont venues aussi avec leurs maris vraiment les femme voileu ne souriaient pas elle s ne pouvaient pas conter les blagues. Mais vraiment on est comme vous. Il faut seulement nous connaitre vraiment et l'enseignant m'a dit 'pour vous connaître il faut ouvrir l'opportunité de vous connaître il faut nous offrir cette opportunité – je comprends que c'est pas mon pays et il y a des gens qui sont ouvert ici donc si tu veux qu'ils te connaissent tu dois leurs offrir l'opportunité de te connaître plus – donc j'essais tout le temps d'être souriante dans la rue de dire 'Say hi' donc de dire bonjour à tout le monde parce que par politesse tu dit bonjour et des trucs comme ca qui essaie de changer des images. Moi c'est une mission c'est vrai je suis venue ici pour mon mari mais aussi une mission de corriger cette image

29. N- Donc j'ai une question un peu à côté de tout cela. Quelle était la pire expérience que vous avez vécu depuis votre arrivé ?
30. F- Vraiment je ne trouves pas il n'y a pas de situation que un peu délicate qui m'est arrivée non eu… pas vraiment parce que… eu… je ne sais pas mais peut être au début quand j'étais sur le bus et la bus était plaine et tout à côté de nous il y une place et il y a certaines personnes qui s'assoit et me demande « ça fait combien de temps que vous êtes ici » Ça nous fait plaisir par ce que ils vous montrent que vous êtes la bienvenue au Canada et il y en a certaines personnes qui n'assoit pas il y a j'ai remarqué des asiatique qui vous regardent comme vous n'avez pas le droit de venir ici c'est ce que je pense moi
31. N- Vraiment ?
32. F- ils vous regardent d'un air bizard comme quoi qu'est ce que vous faites ici vous vous n'aurez pas le droit de sortir de chez vous. Ce qu'ils ne comprennent pas c'est que je ne suis pas venue ici pour détruire leur pays. Je suis la à vivre une bonne vie mais en échange nous on travaille ici donc on améliore leur situation économique parce que il y a certain boulot que je pense que les canadiens ne peuvent pas travailler … eu…. Après
33. N- Par example ?
34. Que vraiment le travail c'est pas quelque chose de honteux on peut on peut nettoyer la rue on peut tout faire parce que on fait du travail parce que on vous paye pour ce travail ce vous avez à faire vous travaillez honnêtement et si vous travailleriez honnêtement personne ne vous jugera on vous juge peut être pour votre éducation pour votre comportement donc c'est ça je pense
35. N- En prenant tout ce que vous avez dit, si j'ai bien compris, comment ont-ils les cours aidé dans cette situation où les gens ne vous approchent pas dans l'auto bus ?
36. Pour moi ça aide pas parce que je ne peux pas obliger quelqu'un à s'asseoir à mes côtés parce que si je parlais l'anglais je pourrais leur invite à s'asseoir à côté et tout mais c'est pas vraiment ehu… c'est pas une situation où je pourrais utiliser mon anglais mais ehu… c'est une situation générale … ça n'arrive pas que dans l'autobus mais ehu… avant je donnais importance à ça mais maintenant je m'assoie et je ne peux pas juger pourquoi une personne ne s'assoit pas à côté de moi c'est la vie de chacun c'est sont choix je ne pense pas que j'ai à utiliser mon anglais pour n'importe quoi dans cette situation.
37. N- Et au niveau de ton anglais, si on pourrait encore reprendre cette question des situations vécues, qu'elle serait l'histoire vous aurez à raconter ?
38. F- A propos de mon anglais ?
39. N- Oui
40. F – tu va au centre au supermarché et tu demandes à une personne qui travail la bas 'est ce que vous pouvez m'aider' mais la plus part du temps ils ne comprennent pas ce que tu dise
41. N- Ouais

42. F – Et le pire pour moi c'était … c'était que … ehu… j'en veux pas que les canadiens qui travaillent dans le supermarché en général c'est les indiens ehu les ehu… les hindo ou bien… leurs accents … si tu pose la question et s'ils te répondent peut être je vais pas les comprendre parce que et ils on leurs propre accents donc même leur anglais… je n'arrive pas le comprendre. Quand XXX je voulais ouvrir un compte pour ma fille à la banque et je suis tombée sur un asiatique et ça fait dix ans qu'il habite ici au Canada et nous il nous parlait, moi et mon mari, mais je n'arrivais pas le comprendre et pour moi c'était … je ne pouvais même pas lui dire de répéter j'ai pas compris. Pour lui il a son propre accent il assez de faire son effort pour lui pour nous faire comprendre que.. ehu … le plan ou le truc qu'on est venu cherchez au… a la banque mais quand j'ai pose la question à mon mari – lui aussi il a son propre accent c'est pour ça que tu n'arrives pas a comprendre. Il m' a dit donc voilà donc pas seulement sur les canadiens ou les personnes qui ont un vrai accent ou bien qui parlent le vrai anglais mais des fois tu tombes sur certaines personnes que … c'est son accent tu ne peux pas l'obliger à parler autrement donc ehu…et donc voilà la situation qui me dérangeait et tu ne peux pas leur dire « désolée vous pouvez répéter ? » tu répètes la première la deuxième fois OK mais ce n'ai pas vraiment ehu c'est pas vraiment bien tu vois ? Bien si tu ne comprends pas la première et la deuxième peut être il va se fâcher ou partir ou il va te dire quelque chose qui vas te déranger ou bien je ne sais pas parce que…
43. N- En général je n'ai pas vu cela comme réaction
44. F- pas les pure canadiens mes professeurs me l'avaient déjà dit vous n'avez qu'à poser la questions une seule fois. Il dit pardon. Je dit que je n'ai pas un bon niveau en anglais et ils vont essayer de descendre à ton niveau pour faire comprendre ce que tu cherches à comprendre. Mais comme j'ai dit les asiatiques et les personnes les étrangers qui habitent au Canada leurs accent il est diffèrent bien ehu si tu lui dit tu peux répéter il dit bien si tu ne comprends pas tu n'a qu'a cherche une autre personne ca m'est déjà arrivée
45. N- C'est vrai ?
46. F- Ca m'est arrivée, oui, j'étais au supermarché et il a dit « si tu ne comprends pas tu n'a qu'à chercher une autre personne » bien là j'ai bien compris l'importance que j'ai cherché à voir… bon… il y a des murs des murs qui n'arrive pas a faire sortir et… moi ça me dérange comme j'ai XXX posé la question à chaque fois et peut être comme ils disent les XXX qui habitent ici donc j'arrive à survivre avec les gens XXX si vous n'arrivez pas à comprendre vous n'avez qu'à chercher une autre personne pour vous l'expliquer 'ok merci' et ehu je préfère aller chercher ehu.. un canadien je pense que son accent je vais comprendre
47. N- Humhum
48. F- Donc ehu..
49. N – Donc, si on prend cette même question initiale mais à l'opposer quelle est l'histoire ou bien l'évènement où vous sentez alaise ou vous pensez d'avoir bien passe la journée.

50. F – Ehu… pour moi si j'arrives à sortir à faire ehu…. Par exemple à chercher ce qui me manque à la maison j'a… maintenant je sors toute seule mais avant ma belle-sœur avait absolument devait sortir avec moi. Elle n'a pas vraiment un bon niveau d'anglais et elle le sait mais pour moi elle me rassure et elle est venue au Canada presque 2 ans avant moi. Sa maitrise de l'anglais ce n'ai pas vraiment bon mais… mais elle comprend donc mais après elle m a dit « maintenant tu dois faire toute seule tu dois sortir toute seule maintenant tu n'ais pas une petite fille tu dois pouvoir gérer ta vie toute seule. » Donc des ce jour ou j'ai pu sortir toute seule chaque jour que vais au supermarché ou bien je cherche quelque chose et j'arrive a rentrer dans le magasin et pouvoir acheter ce que je veux et payer et sortir en fin « have a good day » pour moi c'est un succès chaque jour est un vrai succès si j'arrive à le faire et me faire comprendre bien il y a des jours jusqu'à maintenant il y a des jours que par exemple que je prie à Dieux qu'elle me dis voilà voilà votre achat ehu vous avez une promotion par ici vous avez une diminution sur ce trucs vous avez si elle dit pas ça peut être je peux pas comprendre mais des que elle réponde vraiment par oui ou par non que vous avez demander c'est bon pour moi j'arrive et je dit que c'est bon je dit bravo et c'est bien
51. N- hm ehu
52. F- des fois mes enseignants, désolée
53. N- Hmn
54. F- Ils m'appellent parce qu'ils me connaissent ils m'appellent au téléphone et ils m'obligent par ce que non j'ai pas vraiment répond au téléphone parce que j'ai toujours cette impression que je n'arrive pas a comprendre des gens si il m'appellent au téléphone, donc elles m'appellent. Des fois elles font semblant qu'elles ne sont pas vraiment la personne qu'elle est elles me demandent à me parler et elles me parlent et quand je suis fini la conversation elles me disent « en fin mais voilà je suis voilà je suis ton prof et voilà vous avez fait du bon travail vous avez arrive à comprendre ce que je vous ai dit » donc elle me félicite donc ca c'est aussi vraiment plaisir
55. N- ahm la question que j'allais vous poser c'était en fait à propos de que vos professeurs… vous avez dit qu'ils deviennent vos amis… en parlant de cette amitié est ce que ahum l'idée d'avoir… d'avoir des amis pouvez vous développer cette idée.
56. F- … euh comment … j'ai pas vraiment compris
57. N- Vous avez dit que les professeurs deviennent des amis
58. F- oui oui
59. N- je voulais connaître l'importance de cette, c'est pas une situation particulière c'est juste le fait qu'ils sont des amis est ce que c'est, quel type d'importance représente t-elle chez vous
60. F- bah l'idée qu'on avait au Maroc c'est que l'enseignant ça reste un enseignant et l'élève ça reste un élève aussi quand je suis venue ici j'ai … j'ai commencée à aller au centre bah… au début pour moi c'était le prof qui restait au top et l'élève lui devait rester l'élève on ne peut pas dépasser

cette relation prof et élève. Mais après euh le jour où on avait la communication c'était un jeudi on avait cours de communication donc c'était discussion ouverte tu peux parler de tout ce que tu veux tout ce qui te dérange des fois ils ressentent que t'es pas vraiment à l'aise il remarque que toute la semaine t'étais souriante et peut-être aujourd'hui tu te sens pas bien et il essaye de poser la question « qu'est ce que vous avez ? On sait très très bien que vous n'êtes pas entourée de votre famille ici donc ça vous manque et tout » cela m'a aidé à comprendre que ici on cherche pas vraiment comment dire euh on vous aide à 100 % on est ici pour vous aider donc si vous avez quelque chose qui vous rend malade ou bien que vous vous sentez pas bien on est là pour vous écouter donc ça m'a montré que vraiment c'était pas une relation enseignant/élève donc chaque fois il vous posait la question « comment vous vous sentez ? » et des fois comme j'ai dis premièrement il vous pose la question « pourrai-je t'appeler à la maison pour savoir si tu te sens bien si t'es bien arrivé » surtout ils savaient tous que moi j'avais peur de l'hiver j'avais vraiment peur de l'hiver au Canada parce qu'au Maroc on n'a pas de neige

61. N- si vous avez la neige dans la montagne ha-ha
62. F- mais moi j'habitais Casablanca donc j'ai jamais vu la neige auparavant donc j'avais toujours cette idée que la neige et le moins 10 moins 20 moi ça dépassait jamais le 10 à Casablanca et le 10 c'était le soir donc je dormais je suis dans ma couette je dors donc j'ai jamais vécue cette situation le pire froid est doux et je leur ait dis au centre dès que la première neige va tomber vous ne me verrais jamais au centre jusqu'au mois de mars ou bien avril et ils me disaient « non vous devriez venir et ça c'est Canada ça c'est le pays où tu vas vivre maintenant tu vas fonder ta famille ici donc tu auras des situations tu seras obligée de sortir dans la neige donc tu dois petit à petit essayer de t'habituer à cette vie là » donc j'ai remarqué que vraiment ils se comportent avec nous comme une, je vais pas vraiment exagérer mais comme une mère/fille ou une sœur à une autre sœur donc ça… Ça m'a vraiment fait plaisir qu'ils s'inquiètent pour toi. Ils t'appellent s'ils sentent qu'il y a quelque chose. Ils oublient qu'ils peuvent te dire euh seulement s'asseoir avec toi et te demander si tout va bien pour toi si t'as besoin de quelque chose si t'as besoin de certains services au Canada ou bien n'importe quoi XXX pour ta formation n'importe quel besoin on peut t'aider. Donc ça c'est quelque chose qui te rend vraiment heureuse donc c'est pour ça que après c'est plus devenu une relation comme j'ai dis enseignant/élève mais c'est plus amitié parce que y a que les amis qui s'inquiètent pour toi et tout et aussi parce que avant y 'avait ma belle sœur qui était au centre donc quand elle a accouché de son deuxième bébé ils sont venus tous à la maison et ils l'ont félicité ils ont fait le « baby shower » pour elle au centre donc des trucs je pensais c'est que la famille qui pouvait faire ça et les amis proches pas n'importe qui et je pense pas qu'un prof peut faire ça c'est peut-être parce que ce centre c'est plus du volontaire que on va dire un service euh je sais pas comment l'expliquer mais à l'école ou au lycée et tout les relations ça doit pas dépasser comme j'ai dis enseignant/élève mais ici j'ai remarqué que peut-être parce que c'est du bénévolat et les gens ils font par plaisir ils… personne ne les

obligent à vous parler ou à vous appeler et avoir des comment dire euh … en général ils demandent « comment tu vas comment tu te sens ? » et tout et tes nouveautés tout ce qui t'arrive et le changement le nouveau changement ils le comprend comme ils disent y en a certains professeurs que leur grands- parents ou arrière grands-parents sont venus ici au Canada donc ils ont vécus la même chose il essaye de comprendre que c'est pas facile de quitter par exemple 30 ans de vie dans un pays et tu viens dans un autre pays pour fonder ta famille c'est pas qu'un petit congés ou bien une vie de 6 mois 1 an tu vas revenir au bled donc non c'est, tu essaye de te mettre à l'idée que vraiment ici si tu viens tu auras ta propre maison tu dois chercher à travailler tu vas avoir des enfants tu vas les éduquer à cette vie ici pas seulement à la façon dont tu vivais au Maroc ou bien n'importe quel autre pays mais voilà y a un grand changement et si tu vois que les gens ils essayent de t'aider à t'améliorer dans cette vie et tout ça fait chaud au cœur … je pense que je parle trop

63. N- Non pas du tout j'écoute c'est seulement avec l'analyse que je vais voir les similitudes et les différences entre chaque participant et c'est passionnant parce que votre avis est vraiment positif
64. F- en général XXX
65. N- en général les gens ont des choses positives à dire sur le Canada et sur la langue anglaise mais n'ont pas vécu de manière aussi positive que la vie que vous avez vécue
66. F- peut-être pour une raison que de nature moi au Maroc on me disait tout le temps cette remarque c'est que dans la famille on vivait pas vraiment on va pas dire comme des marocains comme des vrais marocains mais on essayé d'être plus pas vraiment moderne mais ils nous disaient « votre place n'est pas ici au Maroc « parce que comme j'ai dis on est peut-être très ouvert et on doit avoir certaines limites avec certaines personnes nous au contraire nous si on trouve une personne dans la rue elle a besoin d'aide on peut l'aider on peut l'amener à la maison et l'aider faire tout ce qu'on peut et essayer tout le temps de nous mettre à la place de cette personne si moi il m'arrivait la même chose je pense pas que je vais aimer si on me regarde d'un air bizarre et on me laisser dans la rue et partir donc c'est trucs qui me sont déjà arrivés au Maroc et peut-être mon éducation que j'ai eu et aussi peut-être aussi on m'a demandé pourquoi j'ai pas trouvé vraiment difficile l'anglais ici parce que j'ai eu l'opportunité d'étudier l'anglais au Maroc et en plus mon deuxième frère il me disait tout le temps si tu vas à l'international tu sais pas sur quoi tu vas tomber donc de préférence tu apprends le français et l'anglais et l'avantage que j'ai eu peut-être c'est que j'ai étudié le français dans une mission quand j'étais petite j'étais à l'école d'une mission donc euh c'était une bonne opportunité pour moi pour améliorer ma langue et aussi mon accent donc beaucoup de choses ont joué un rôle dans mon enfance qui m'ont aidé à devenir plutôt comme ça …
67. N-j'ai une question je vais reprendre ce que vous venez juste de dire mais comment vous sentez vous partie du Canada

68. F- ...bah … comment je vais dire j'ai jamais voulu quitter le Maroc et je le dis tout le temps peut-être parce que la seule chose qui me retenait ici c'était mon mari jusqu'à maintenant j'arrive pas à m'habituer avec cette vie je sais pas je me sens dès fois je me sens bloquée je me sens c'est un grand mot de dire emprisonnée mais j'essaye toujours de j'ai toujours cette idée que un jour je vais revenir au Maroc donc ce sera qu'un temps que je vais passer ici peut-être je prie Dieu chaque jour de revenir parce que je suis vraiment attachée à la famille et c'est pas facile de quitter la famille en plus j'ai laissé ma mère toute seule j'ai un grand frère mais pour moi c'est comme une responsabilité je dois lui parler chaque jour pour avoir ses nouvelles donc je suis chaque jour au Maroc on va pas dire que euh peut-être quand je sors ou rentre à la maison c'est là que je découvre que je suis au Canada mais à l'intérieur de la maison je suis toujours au Maroc je m'habille à la marocaine je cuisine à la marocaine je parle marocain donc je regarde la TV marocaine mais bien sûr je dois regarder ce qu'il y a en anglais pour que je puisse rester au même niveau que les canadiens mais bon j'ai toujours cette idée que ça va venir prochainement un jour où peut-être je vais rentrer bled mais bon pour l'instant je suis beaucoup beaucoup plus attachée au Maroc qu'ici
69. N- alors je vais vous mettre directement à l'extérieur de la maison et j'aimerai reposer la même question comment est-ce que vous vous sentez vous faites partie du Canada à l'extérieur de la maison
70. F- euh ici au Canada on ils ont beaucoup de droits beaucoup de trucs qu'on doit respecter par exemple au Maroc si tu as un enfant tu peux le prendre dans tes mains et sortir faire les courses et revenir ici tu dois avoir sur le « car seat » et tout pour prendre ton fils pour moi je dis ça c'est pour leur sécurité des enfants tu dois mettre dans sa XXX et tout mais et aussi comment dire c'est vrai qu'en général on doit respecter presque c'est pareil qu'au Maroc mais au Maroc on respecte pas le fait de traverser si le feu est rouge ou bien si le feu est vert la plupart du temps tu traverses comme ça au hasard donc t'es éduqué à certaines choses tu t'es habitué à certaines choses dés que je sors euh dans la rue euh je sais pas mais c'est pas vraiment facile de ** je ne sais pas comment l'expliquer mais en général c'est pas vraiment facile de sortir dès que tu sors pour moi je dois faire attention même à ma marche parce que je ne connais pas vraiment tous les droits ici au Canada mais comme j'ai dis tu dois respecter pour traverser la route t'as certains chemins où suivre tu peux pas marcher sur la comment dire euh sur le gazon et tout euh au Maroc non on peut s'asseoir partout et j'ai toujours cette idée que si je fais quelque chose de grave peut-être tout le monde va le remarquer et j'ai toujours cette crainte qu'on me regarde quand je fais quelque chose de mal ou bien donc euh c'est l'une des choses qui me mettent mal à l'aise quand je sors c'est vrai que tout le monde me dit tu vis ta vie comme si tu vivais au Maroc c'est rien n'a vraiment changé peut-être ici tu sors à l'aise parce que t'as pas cette crainte que tu vas tomber sur un voleur ou bien des trucs comme ça mais je sais pas moi c'est ma version

71. N- Comment, selon ce que vous venez de dire comment la salle de classe aurait pu vous aider dans ces situations est-ce qu'il y a quelque chose qu'on aurait pu offrir ou enseigner pour vous aider dans ces situations là parce que ce que j'ai compris c'est que vous vous sentez comme ci vous ne faites pas partie du tout du Canada sauf de suivre les règles
72. F- bah je sais pas ce que je viens de vous dire je l'ai déjà dis au centre et ils essayent au maximum de vous aider comme je vous ai dis des fois quand j'ai pas cours l'enseignant peut venir à la maison et me faire sortir et m'amener dans certains supermarchés que j'ai jamais pensé y aller un jour ou bien aller dans certains endroits et vous dire que voilà tu peux faire ça t'as le droit de faire ça t'as le droit d'acheter ça et tout mais c'est ma personnalité qu'est comme ça et à la maison on me donne comme remarque c'est que tu ne te donnes pas la chance de découvrir le pays tu es tout le temps isolée même avec mon beau frère et tout je m'isole d'eux donc je sais pas je le juge par moi même parce que même au Maroc il me le dit tu te réserve de tout le monde et tu gâches certains moments donc ça n'a aucun rapport avec mon entourage mais c'est ma personnalité moi je suis comme ça donc euh
73. N- donc si vous avez par exemple une amie qui viendrait du Maroc pour vivre à Edmonton quels types de conseils au niveau de la langue de la culture etc vous lui donneriez
74. F- Bah la seule chose que ça va dépendre fortement de cette personne parce que la première des choses je vais lui dire de connaître d'apprendre la langue parce que ça t'ouvre l'opportunité de découvrir beaucoup de places parce que si t'as pas la langue tu vas gâcher moi je gâche certains moments de ma vie je les gâches parce que je me cache trop mais euh parmi les choses que je peux lui conseiller c'est la langue et je sais pas c'est le seul truc qui peut-être peut déranger les gens c'est la communication avec les autres en général je pense pas que il aura ou elle aura beaucoup de difficultés parce que comme j'ai dis avant le Maroc il est presque comme ça tu peux sortir tu peux faire tout ce que tu veux avec certaines limites mais aussi les limites au Maroc c'est pas comme ici il faut vraiment respecter et ce que je peux lui conseiller c'est comme je vous ai dis peut-être j'pense que la langue et elle doit respecter ce pays pour moi c'est c'est comme je pense parce que il vous offre beaucoup de choses ce pays on va pas mentir, le travail la tranquillité la vie on peut vraiment tu te sens en paix ça tu peux sortir je sais pas comment dire mais par exemple une quelque chose te tombe de la main tu peux revenir et le retrouver mais au Maroc on peut te le prendre de la main donc euh voilà y a
75. N- vous avez à plusieurs reprises le mot « communiquer » est ce que vous pouvez développer ce que ça veut dire pour vous ? Qu'est ce que ça veut dire au Canada d'avoir c'est capacité de communiquer
76. F- bah quand tu comprends ce qu'ils te disent et qu'ils te comprennent en général
77. N- pour moi ce n’est pas assez clair parce que vous parlez d'une manière très générale et j'aimerai savoir ce que ça veut dire vraiment pour vous et vous avez des obstacles au niveau de la communication ou bien des réussites

78. F- pour moi la communication c'est quand j'arrive à parler avec les gens quand je parle avec les gens ils me comprennent ils comprennent ce que je dis et que je comprends ce qu'ils disent pour moi c'est ça la communication c'est quand j'aurai cette facilité des les comprendre et pas poser à chaque fois la question « désolée vous pouvez répéter j'ai pas bien compris » ou bien ils peuvent vous parler de certaines choses et tu réponds à côté je sais pas moi ils te parlent de X et tu réponds Y des trucs comme ça enfin je parle pour moi parce que si t'arrive pas à comprendre les gens et s'ils n'arrivent pas à te comprendre je parle toujours de la langue ça va pas t'aider dans ta vie parce que si on te comprend pas on comprend pas tes idées on comprend pas ton point de vu bah c'est sur que ça va être difficile ça sera plus difficile qu'avant
79. N- Donc est-ce qu'il y a quelque chose dans la salle de classe que les gens auraient pu faciliter au niveau de vous donner la parole de votre point de vu ou bien est-ce que c'est quelque chose qui arrive mouais je vais juste vous laisser répondre à la question
80. F- … quelque chose de plus qu'on m'aurait offert au centre par exemple ou
81. N- oui peut-être, mais selon vos expériences et selon ce que vous avez déjà vécue au centre parce que j'ai entendu plusieurs fois que vous avez dis « communiquer. » J'aimerai savoir si dans la salle de classe ils ont fait quelque chose de très bien à ce niveau ou s'il y a quelque chose qu'ils auraient dû faire
82. F- … pour le centre je vais pas mentir ils nous ont ils m'ont aidée avant je ne pouvais même pas poser la question. Si j'ai besoin de quelque chose dans un supermarché ou n'importe où donc euh au centre ils essayent au maximum de XXX...ils t'encouragent à sortir et à parler avec les gens et ils te posent dans des comment dire … Je sais pas mais c'est pas facile à expliquer mais ils vous aident. J'vais pas mentir ils m'ont vraiment aidé à changer ma personnalité et à me faciliter la tâche de sortir et de faire beaucoup de choses euh si j'ai besoin de quelque chose je peux aller au service Canada pour demander j'ai besoin de ça et ça mais avant je pouvais pas le faire et maintenant même ils m'aident si j'ai besoin de quelque chose tu peux entrer sur ce site et faire ta recherche ça de nature je le faisais avant mais
83. N- c'est pas évident qu'ils vous donnent des conseils que vous aviez déjà de votre propre volonté c'est pas évident de pouvoir dire que oui oui j'ai déjà fais ça, déjà c'est bien
84. F- oui c'est vrai en plus j'avais cette idée d'aller dans une librairie et de louer un je sais pas ou de prendre un livre ou quelque chose comme ça donc ils nous emmènent des fois dans la librairie ils nous donnaient comment faire certaines recherches ou bien des trucs comme ça donc c'est sur j'vais pas mentir mais j'le dis et j'le re dis c'est moi ma personnalité je suis un peu coincée sur moi même donc j'aime pas trop sortir et tout mais je pense si je sors je pourrai je pourrai gérer le truc si je sors pour faire certaines choses je sais que je peux gérer mais j'ai toujours cette inquiétude qu'on va pas me comprendre ou bien je vais pas bien expliquer comme je peux c'est pour cas que je répètes à chaque fois la communication donc et le centre eh je ne peux pas mentir ils m'ont aide a 100% et du fait de sortir et du fait de me situer dans un supermarché il

nous a appris comment on pourrait poser certaine questions si vous avez besoin de quelque chose ou y aller tu ne peux pas poser une question a n'importe qui au super marcher bien sûre donc il essai de donner l'image de certaine places de comment tu dois faire ce que tu dois faire les trucs comme ca, voilà

85. N- Si on pouvait dire que la langue est un outils de pouvoir s'exprimer quelle est la chose que la langue anglaise te donne comme réussite au niveau de ton expression et quelle chose … qu'est ce que la langue ne vous donne pas au niveau de votre expression – ce que vous êtes comme personne ?
86. F- L'anglais comme la langue ou…
87. N- Par exemple vous parler arabe et nous pourrons dire que cette langue vous donne l'opportunité de vous exprimer au niveau religieux
88. F – Hm hum
89. N- et d'une manière académique
90. F- Hm hum
91. N- parce que dans certain cas l'apprentissage de l'arabe est à la fois académique et religieux par contre cela ne veut pas dire que la langue arabe que vous êtes alaise en utilisant l'arabe à écrire les poèmes
92. F- je peux vous dire quelque chose la langue dans laquelle je me sans alaise et je peux m'exprimer le plus même quand je suis énervée c'est le français
93. N- D'accord
94. F- L'anglais pour moi peut être par ce que je suis venue ici… avant j'avais cette idée que j'adorais j'adorais l'anglais je voulais surement l'apprendre mais pour communiquer et pour exprimer ce que je ressens c'est toujours le français pour moi puis que même à la maison XXX… voilà le français qu'il va commencer à parler parce que des que je m'énerve je ne trouves pas mes mots en arabe et l'anglais pour moi c'est un plus c'est un outils on va dire comme un plus dans mon CV peut être
95. N- Alors en disant ceci on peut dire que la langue présente des petites parties de votre identité donc quelles sont les choses que l'anglais peuvent ou ne peuvent pas vous offrir ?
96. F- je ne peux pas vous mentir elle ne me porte pas vraiment grand chose mais ici au Canada bien sure l'anglais c'est le premier sur la liste c'est la première chose a noter sur ma liste que je dois avoir un bon niveau d'anglais pour pouvoir vivre il va m'aider pour l'education pour ma fille si elle va commencer à l'école et tout elle aura des exercices elle aura des trucs a faire a la maison comment vais-je l'aider si je n'ai pas cette langue ? donc ah ici au Canada c'est la chose le plus important a avoir et avoir un vrais bagage un vrai bon vocabulaire pour pouvoir chaque fois a exprimer que tu ressent ce que on a besoin des trucs comme ca
97. N - Et actuellement selon vos capacités qu'est qui te manque ?

98. F – Bien ce jour je dit qu'il me manque tout par ce que je me suis jamais posée dans une situation où je dois vraiment… ehu… par exemple une situation vraiment délicate où tu dois avoir une vraie baggage pour pouvoir dire ce que tu ressentes ou bien tu t'ai mis dans une situation un peu délicate où les gens peuvent pas comprendre pourquoi tu a fait ca ou bien tu dois à 100% leurs expliquer tout. Je ne pense pas que j'aurais dû leurs expliquer avec mes mains avec des gestes ou utiliser certains mots français ou bien essayer de trouver une personne qui peu t'aider à leur faire comprendre pourquoi t'as pu faire ça
99. N- J'ai une dernière question pour vous. C'est une question qui à trois parties. Je vais commencer avec la question de base.
100. F- D'accord
101. N- Comment est ce que vous vous sentez intégrée au Canada ?
102. F- … …. …. …. Comment est ce que je me sens intégrée au Canada … … … je … … je pense … … … vraiment je ne sais pas comment
103. N – Est ce que vous pouvez me définir votre vision d'intégration ?
104. F- Bien… intégration si tu arrives à … comment dire… ehu… on va pas devenir a 100% une canadienne ou un canadien mais intégrer pour pouvoir vivre avec eu pour pouvoir vivre a leur rythme ehu… les droits et ça beaucoup de choses donc … connaître peut être l'historique du pays pour pouvoir intégrer et aussi le fait que si tu te pose dans un group de personne et tu dois pouvoir gérer et répondre et leur montrer vraiment que tu es là et tu comprends leur style de vie et tu comprends tous ce qui ce passe dans ton entourage
105. N- Donc si je comprends bien vous ne sentez pas du tout comme cela ?
106. F- Je ne veux pas mentir. Non pas vraiment
107. N- Ce n'est pas grave c'est un vrai problème
108. F- Peut être c'est parce que je me suis pas mise dans certaine situation pour dire que je suis vraiment bien intégrée ou … voilà je me suis pas mise dans certaine ….. ehu .. dans certaine situation comme j'ai dit quand je viens juste de dire qui peut me montrer que je suis vraiment intégrée.
109. N- Donc est ce que vous… j'ai une dernière question pour vous, c'est la dernière question franchement, c'est une question que j'ai écrit au commencement de l'entretien et nous bouclons maintenant -where is it … selon vous comment pouvez vous évaluer l'importance de la langue au niveau de la pénétration des frontières d'intégration ?
110. F- … … XXX la langue ça doit être la première de la liste pour franchir la langue est obligatoire. Tu dois comprendre des choses et le gens doivent te comprendre. Ta vie ne sera pas facile. Si tu n'as pas la langue par exemple si tu voyages au Maroc c'est sûre que ca va pas être facile si tu ne comprends pas arabe. Bein c'est sure si j'étais au Québec dans la région francophone peut être ça serait plus facile pour moi mais il y a des fois ou je pose la question aux gens « vous comprenez le français » pour que je puisse vous donner … vous faciliter ce

que je suis en train de dire ou bien pour faciliter la tache pour que vous puissiez comprendre. Mais en général il y a que l'anglais ici donc c'est obligatoire d'avoir la langue ehu… si tu n'as pas la langue au moins tu dois avoir les notions parce que de dire **« yes » ou « no »** c'est pas tout parce que ca ne veut rien dire c'est après le « yes » tu peux dire oui ou non mais on sais pas si c'est un vraie oui ou un oui/non donc la langue pour mois c'est obligatoire pas seulement ici mais en générale pour moi

111. N- Avez vous des questions à me poser ?

112. F- Non pas vraiment

Après – une petite échange en anglais où on a demandé au chercheur des conseils dans la région d'Edmonton

**- Kwan -**

1. K – actually very first time I got into university in Korea is a very different system we usually have no idea what major we like what we like to study cause through the whole until high school they force us this memorize everything don't make a creative idea we have no idea what we like after we have test similar to SAT and they the results show you in which university you can go and I got into university and I noticed that the one of the majors one big part of the major of the study I really hate
2. N- Which was
3. K- Physics and at that time my sister was living in Edmonton and studying and she said well ok if you don't like your major still I can study more and graduate but I would not be happy so my sister says "why don't you come here and study English and take your time" if I like I can get into university here as well that is why I came here and in a year I said it would be good to start new here and it would be great if I can graduate as well
4. N- So if I am paraphrasing properly that is what brought you here was the opportunity to study English and make some of your own choices in education
5. K- Kind of that would be better but also my sister if she was not here I probably would not have come. L l like in Korea study English if there are no natives over there it would be really really though so usually if my sister was not in here I would not came to Edmonton probably USA or Australia as well and study English for half a year and return home
6. N- So you said that you came here and you didn't decide right away to stay but in your courses and your language was developing. So from that point what is your worst experience?
7. K- Well not the worst experience always comes from the conversation it is not the class time, it is more in the real world. So what happened was at the airport I was going back to my country for a visit at the time and actually it was like a year later of studying a tat the airport they asked me did you leave your luggage alone and they spoke really fast and I couldn't understand what he is saying so I ask him pardon me 4 times and finally he brought me a paper written in Korean so I understood. So it was a totally different pronunciation that what we learned at school because I learned things from Koreans as well and their English is really really bad. I still remember saying breakfast and I would say bllekfast like my brother in law he laughed a lot. So like pronunciation problems
8. N- but why was that the worst experience
9. K- Because people doesn't understand what I say and I don't understand what they say so there is like no communication. So it gives me really hard time you know we should communicate and try to like now … and I want to say something in my head and I can see our situation in our native language I can speak clearly and other people can understand but I can't send the right message to other people and that makes me feel really really bad.

10. N- You say you can't send the right message, I will just write that down and re address it later, so that experience that was the worst after already having been learning English for 10 years in Korea and after 1 year of intensive English study in Canada and you are going home and you can't be understood and you can't understand what is being said to you?
11. K- Yes
12. N- Ahm… when you think back at the what the language classroom gave you in that year, what helped you through that what did you get from the class that helped you though that situation?
13. K- Hmm well taking ESL class was always helpful but as a conversation like the classes there are people from every part of the world some Germans some Chinese some Arab and ah there are from different country and many accents so speak with them actually that really help me to understand much later I can understand other accent like really easily
14. N- Oh that is interesting
15. K- So there is this one girl who come from Mexico or Spain I don't remember and she had a really really unique accent from there so I can understand quite fast faster than the other people
16. N- Really ? That is interesting I haven't heard that yet. I mean it makes sense because you have a higher exposure to different accents
17. K – Well the ESL class I think the listening skills is where we got the most improvement
18. N- If I can paraphrase, and tell me if you disagree, the skill that you acquired in the year of ESL to help you through this bad experience at the airport was ability to help you understand foreign speech but it didn't necessarily have the ability to help you in that situation
19. K- Yes exactly
20. N- And that was the greatest thing you got from the course. Ahm, on the same idea what was your best experience when you thought this is great I get it I feel good or whatever
21. K XXX experience?
22. N- Well no just a language experience
23. K – I think my sister had the same experience too. My sister and I lived here for several years and I think she had the same experience and you know we got on the bus and come back home and one day so many junior and senior high and they got on the bus and they were speaking really really fast and I was so depressed because I thought oh my god I don't know what they are talking about my whole 2 years of English speaking and English studying and living in Edmonton in an English speaking country living with my sister's in laws and their grand parents as well who were from England and you know speaking everywhere and at home and I could not understand and I think "oh my god" you know and spend a whole year as well and much later I tried to learn more and tried to speak more and much later I could understand what they are talking. You know it was usually about relationships like the TV show
24. N- Right

25. K –The joke, but I was so happy and I was like so happy that I could understand and they could understand what I was talking about
26. N- So how long was it?
27. K- After 3 of 4 years
28. N- And so what did this experience give you, what did it do to you?
29. K – well… just I feel more… I become more confident because before that I think I always feel… "Oh I am Asian." It is always people not understand me I feel that people not understand maybe it's the grammar or the vocabulary. The words … the words I choose maybe sometimes they are wrong and I have some negative feeling in my mind and I couldn't understand but it make me more confident so that was good for me
30. N- That is good! So when you think about the language you use what can you do really well in it and what can't you do very well in it?
31. K- Ah in English so like reading writing speaking that kind of thing?
32. N- I can't say. I am afraid if I give you a definition it will not represent your true answer; I want to know what do you think about that question.
33. (Rire) let me think about that I never think I am really good at something or really bad at something
34. N- ok what do you think you need to do better?
35. K-I should
36. N- After 10 years being here
37. K-Still I need to practice more speaking and word choice because vocabulary is quite similar but if I choose wrong word it means totally different thing like over there so like I some stores to change my order and I want to modify
38. N- right
39. K- and they said 'what did you say" and I said 'I want to modify my order' and the guy said 'change?' so pick up the right vocabulary I need to learn more practice more
40. N- well in that case modify is a fine word for that situation
41. K- really than why they say like that?
42. N – maybe because the person you were speaking to does not have the same level of vocabulary as you. you are a university graduate and perhaps the person at the till doesn't have the same level
43. K- But still I think I want to choose the right word to send the right message to other people and still my accent I want to improve because I have strong Korean accent and still many people understand it they said it is ok but you know to melt into society you know to get into living here I think I should improve my accent as well
44. N- You said melt into that society what does that mean to you?

45. K- Oh you know people still here my accent and they say ‘oh he come from abroad other country he is not Canadian’ they will think about that
46. N- humhum and what doe shat mean to you
47. K- ah… not really isolated but.. .how can I say that… but I feel like that I am not really Canadian yet for ten years of English speaking and I am not really Canadian yet that is how I feel
48. N- and what does being Canadian mean to you?
49. K- … it is hard to say because I never ever really think about what Canadian is
50. N- So what if we say that it means being part of the group that is what being Canadian is
51. K- Yeah
52. N- And how do you wish to be part of the group?
53. K- ah… mmm.. part of group… (rire) wow that is questions I never thought of I never think about them because actually hard to answer… ah… being … no no not exactly
54. N- there are no wrong answers
55. K – I think that so many answers coming in my mind and keep on saying no it is not right
56. N- no no don’t say that, there is no wrong or right answer and that would not be up to you to decide because I am not looking for anything specific I want to hear what you have to say. I am just listening. All I will do from this interview is to identify things that are the same among all the the interviews and I have not started analysis so I am just listening to what you want to say
57. K – Yes well like this… this is the one like being part of being in Canada like they encourage people stick whatever it is ok that is a good idea but still I have Asian mind I still have to pick up right word right concept
58. N- hum hum
59. K-so then it is like I feel like I feel a little part away
60. N- so if I understand right you want to be part of it?
61. K- yes and I try to do that
62. N- what do you do to be part of it?
63. K-well I ah to make a group like easily like at school to make a group usually I am the person ‘lets make a group’ and I not afraid to speak in front of somebody even some girls and some of my Canadian classmates they say I don’t like speaking in front of somebody and they speaking in English
64. N- right
65. K – their native language but still in my mind on part is like the Asian mind I should speak exactly like only the right word to be the best here
66. N- Ok, I am going to ask you this question again a little differently ahm how are you a member of this community, like you live in Canada you live in a Canadian home how are you a member like your relationship your responsibility in this community is what?

67. K- ok like very first time is more like I work as a duty like I live in my sister's in laws house and I don't pay any housing fees
68. N- wow do you have your house now?
69. K- No I live in down stairs but yeah I say I feel like I should do something for them so it is more like a duty in my mind so I say I should cook I should do some house work for them so they don't think that I am useless and I don't even care but much later I even call them my father and mother and they call me their youngest son
70. N- right
71. K- so that is why they take me when they travel when they visit their parents as well so the more like that before it was like I told you but now it is like the grass is long 'dad are you gonna mow the lawn' and he is like 'no' and 'oh ok I will do it' so now it is more natural so it is like it become my house my place we say now our house our place so now it is we must do this and it is not become a duty
72. N- so so your community really is your family?
73. K- yes
74. N- How did language learning help you in your family community.
75. K- well the very first time after I had been studying and living and thinking in English for 2 years still when I move in there I had a hard time to communicate with them because well the simple sentences are ok but they even even still now Margret she try to fix my pronunciation my grammar still there are small mistake even exist and she check my writing as well and as I told you the grand parents I couldn't understand what I am talking about and the remember me when I go visit them and they said XXXX K is a really quiet boy
76. N- So same idea, outside of this family unit how do you feel a member of a the community?
77. K – Well (Kay and Jay *les beaux parents)* are my friends yes and so a little bit in friends it takes times until wait until they understand what I am talking
78. N- hum hum
79. K- They say same sentence for me again or they describe it. But at working place there is sometimes a problem
80. N- How is that?
81. K- At work 'oh this is the one who' at work they said that they need to for shred old documents and they went to this kind of storage for old documents and it was really small place and it is kinda a family business and both him and his wife work together and the wife she said 'ok take this one to John' but she she gave me this (enregistrement coupé – 1 seconde) on what document they put away so I brought the wrong box and I carried the box for shredding and I think put all the documents together with old one so I brought like 5 or 6 boxes for erase everything my boss called his wife and said 'what did you say to K?' he brought all the documents that doesn't need
82. N – Are you sure that is comprehension or lack of communication?

83. K- Well it is communication well she didn't give me explanation saying I shouldn't take all boxes so I didn't ask her at all so we didn't communicate all the detail
84. N- So you don't feel part of the community outside of your family and extended family friendships because of because you feel like you don't comprehend things properly. Did I understand that correctly? Is that what I am understanding? I don't know I could be mistaken.
85. K- Well I would say outside of family community it takes more time. I would say because in work place they don't give you time to understand they think that they hope that you start work and you work perfectly right away not like a family in a family if you make mistake they say 'ok you can do it again.' But in work place yeah you can do it again but you give a bad impression
86. N- right
87. K - But still I try to be a part of the community outside of the family
88. N- Ok how is that?
89. K- well work place and … I love working with people. How can I say… service?
90. N- hum hum
91. K- That is why I quit the job at the accounting company because I sit in front of the computer all day and I thought this is bad I want to speak to more people so I was really happy about Safeway calling me… what was the question
92. N- you answered it
93. K- yeah talk with more people so that is how I feel more part of the community I talk to more people and ah yes communication…
94. N- And how doe the language classroom help you
95. K- So most of us when we landed in Canada we had a really hard time with speaking listening and writing and many people TOEFL is quite essential to get into university they have to get high TOEFL marks so writing is really hard to get into Canadian university
96. N- it is hard for native speakers let me tell you
97. K- Oh ok so ESL like low level of ESL they always ask the students to give some simple presentation to other classmates and that one improves my skills for listening and speaking and then it is you know to live in English speaking country it is the most essential part but writing not all the people write all day not all the people but speaking and listening is essential so ESL study they help improve your listening and speaking skill is really helpful
98. N- What in your ESL classroom what address and you wished that it was not, I don't know if you can remember that far back, but was there anything that stands out? Something you thought was missing in the ESL classroom.
99. K – Not actually when some people come here I always suggest them to take ESL course at the U of A, the professors are really really great. I don't know how but at Extenstions but I hope

that if the Korea person takes ESL they will take what they learn at the U of A and bring it to Korea as well

100. N- It is a good program and it is different to the LINC program the U of A program is geared for Academics

101. K- Yeah and the last two level they focus on writing and that is the one that will get you to university but until then it is mostly our main work is speaking listening and giving a minimum of one level every two months

102. N- How many hours a week?

103. K – 4 hours a day yeah

104. N- Is it expensive?

105. K- 800 $ a month for one full year

106. N- I ask that question because I would like to know the difference in accessibility between those learners who have access to courses that are paying courses and those that are not. So courses like that are not accessible to immigrants who have no money

107. K- I heard one of my friends take a similar and they said that usually they *(students in link)* marry to get people here so just the government to support them to help them with their future life my friend said not many people show up because they don't like it

108. N- oh

109. K- Yeah it is really like it is really (enrégistrement coupé) they not afraid to leave the country something like that for us for many of us that want to study university ESL they want to get into university and they study and graduate and if possible they want to get a job and work here as well so they almost force everybody you know like in winter time almost everybody at 8 o'clock in the morning they you know show up for class and my friend said the LINC program they just show up and in the classroom they don't have to speak anything where many of them doesn't show up because it is free and it doesn't matter if they show up or not

110. N- That is interesting? I am going to take a few steps back and I would like to know if I could ask you a personal question?

111. K- Ok

112. N- Do you have a large social network of English speaking friends with whom you speak English?

113. K- Before I was in school so I speak English all day and now it is just my job.

114. N- Ok and outside of your job? People you hang out with?

115. K – Yes yes one of my friends is Japanese and I can speak Japanese as as well but when we get together we usually speak English

116. N- Really why?

117. K- When I got to Canada my sister told me not to make Korean friends if I want to speak English really fast so that is why I hardly have any Korean friends … last year… a Korean

lady stayed in our house for a while and she was (nom suprimé) friends and she wanted to study English she said 'come stay with us and there is a Korean guy who can help you' so while she was here I also helped her at home and we only speak English because we believe that in speaking English we learn English faster

118. N- ok I am going to go back to something you said earlier you said that you had a difficult time assuring yourself that you are saying what you mean to say … could you develop that a little more and explain why it is important to

119. K – I don't know it can be a joke

120. N- you said a joke?

121. K – yeah I don't know

122. N- a joke is a fine answer

123. K- Ok well I read one of my friends Laurence, he said his father has a hearing problem and his mother has a speaking problem so kind of murmuring so his father said here takes this for weekend and the mother said for England and the father says for weekend and the mother says Oh you are going on vacation to England for the weekend?

124. N- hum hum

125. K- So it is kinda like that so when I said that I wanted something for breakfast like a mistake and they don't understand what I asking them and I want to eat it and they couldn't get it. Like the other day someone ask me if I have a girl friend and I said not I am not interested in girlfriend it doesn't mean that I don't want a girlfriend … I said I am not interested in Girls and they said 'are you gay?" than should I angry?

126. N- No

127. K- So those are things so that doesn't show myself that doesn't show me to other people the real me yeah they make that people misunderstand me

128. N- How do you think the language can help you with that?

129. K- Because without words without language without speaking they don't understand probably so like that they asked me "are you gay" I love cooking I don't have girlfriend and people think I am gay? If there is no language in this they will think that this guy is gay and say things like that about me to their friends so I explain oh no that is just my hobbies I wanna have girlfriend in the future but because of my study I want to get a job first my life my life is not that stable right so that is why I don't want a girl friend right now but without explanation my life would be doomed now

130. N- So in this idea about who you are, what do you want your language to say about you?

131. K- A guy , (enregistrement coupé), wears glasses, that he loves to go out and have some hobbies skill, he is kinda a family man.

132. N- There was some noise there I will repeat. So you want your language to say that you are an Asian guy and that you are family oriented and you said something else …

133. K – And wear glasses

134. N- So how does language, what you say, say that you are a family man

135. K- humm

136. N- That is a hard question

137. K- So at home I do all the house work, cleaning, books, and laundry and if there is a birthday for someone I am the person who goes and gets something yeah I think those are the words that describe a family man

138. N- ok but how does the language express that to other people? What tools of language do you think you need to express that part about you without being so direct?

139. K – oh well … hmmm… definitely not signing …but sentences with expresses possible joke a little bit sarcasm yes

140. N- Are you funny in Korean

141. K- Yes if they accept it like a joke

142. N- Yes I understand it I am not a very funny person to most people. So I have something else to address you said something about not being Canadian, what does being Canadian mean to you?

143. K- Although I live here a long time and I pay taxes but still if the government ask me anytime lets go back to your country if anything happen so until like many foreigners I think until they get PR status in their hands they always nervous that they are not Canadian it is not just the language it is the … the government (enregistrement coupé) how I become being Canadian

144. N- ok ahmmm … do you feel you are a part of Canada and a part of the Canadian community?

145. K – Yes I am

146. N- How is that?

147. K – Well first I have 2 different names I have my Korean name and my Canadian name. I don't know if my sister used her English name in school

148. N- No never. We told her never to do that she has a beautiful name

149. K- Really well my brother in law also said the same actually. I have English name so when I send a resume to get a job with my name Kwan they say tell me how do you pronounce it people not many people contact me but since I put my English name I get many people contact me more company contact me

150. N- How does that make you feel?

151. K – Well at university many people remember me as JAKE first of all I had university a little bit long time because in between something happened when I had name Kong at

university and not many classmates remembered my name remembered me but after I used my name as Jake many people remember me and say “oh hi Jake” and in another semester or an other quarter we get together in class and ... like a year later they remember that my name is Jake and now they remember me and I am their friends

152. N- So, what is making friends part of being Canadian to you?

153. K- not making friends that are Canadian not exactly but any kind of friends I don’t mind at all

154. N- Ok so all kinds of friends but Korean?

155. K- Well the very first time when we try to learn English we don’t want to make native language friends

156. N- Interesting. I have one last question for you- In your definition what is integration for a foreigner to come to Canada how do you define that?

157. K- Yeah well I think I am quite lucky because I live with my family here but I think that if any foreigner come here that doesn’t have any family here I think the definition of integration would be get a job have friends have family here and have own house and you know settle down kinda doing all Canadians do

158. N- and what do Canadians do, do they settle down and have families and have jobs?

159. K – You know grow up here live here have a family going out of the country as a trip not to visit your home country

160. N- right

161. K – That is kinda like the integration of being Canadian

162. N- That this is your home

163. K- Yeah Canada for me for now this is my home yes

164. N- Do you have any questions for me?

165. K- Oh yeah, but not related to study.

166. N- Ok well then thank you very much for your time.

Apprenants de français

**-ANDREA-**

1. A -My decisions to come and live here was a process that evolved over a few years because when I came to France originally I did not come to stay. Ah it was a great experience, I was 18, and I was gonna go back home and be a teacher and then I met Nicholas and it just complicated a lot of things. And as things became more serious over a period of 2, 3 years, it became more clear to me that if I were to marry him then I needed to, in my mind, to be ready to go and live in his country. I could not just expect that he was going to come and live in America, it had to go both ways.
2. N- ah hu
3. A - So I would say that that was probably… my decision was made because I knew that I wanted to be with him. I am not sure it was because I wanted to come and live in France… does that makes sense to you ?
4. N- It makes clear sense to me, does it makes sense to you ?
5. A - yup yup
6. N- Ok. When you first came to France, you said you studied a year in France, in that year of study, …did you find….. ah…how did you use the language, let's just say that.
7. A - During that year ?
8. N – Yes if you can remember.
9. A - Well at the beginning of that year, I remember, that I literally did not know a word, and ahm… so I really built everything from just trying to be there, and trying… trying to sink or swim and learn by trying to speak with people. We had classes that taught us to listen and repeat
10. N – hm hm repeat what they were saying
11. A - Repeat what they were saying in syllables and eventually we replaced the syllables with words … we learned verbs and the phonetial… phonetics of the language. So I think, I listened a lot… I am the kind of person… I like to listen a lot and I listened a lot before I felt I had the ability to put a phrase together and speak. So that took me I think a while. I say that because I lived with another girl who was a musician and she just seemed to speak from the first day and to sing the language …ha-ha. I think probably that it is such my personality is that I wanted to be good before I will try it, you know… and hm, I had an opportunity of living in a dormitory with lots of other students who were French, all of them were French and so it was a pleasure to get to know them and make friends with them and that motivated me to speak
12. N – When did you feel comfortable with the how you managed to express yourself?
13. A- I would say that it was probably not until a couple years into my move here for good.

14. N- Ok – I am going to mark that down and readdress that after, because I want to talk a little more about the first year. When you were learning the language during that year, how many hours of class did you do ?
15. A - It was like 2 hours in the evening twice or three times a week
16. N- So the majority of your learning time would have been actively using
17. A- Conversations yah yah
18. N – That being said, is there something you recall that you would have liked to have learnt in the classroom ?
19. A - Well I think that, when I think of my weaknesses in the language, that has to do with the Reading and writing aspect of the language, because someone who is learning at a highschool classroom, that learns almost exclusively through writing and Reading, I did not really learn French that way. And the classes that I took, were made to make you speak better. There were of course visual words when you are learning verb conjugations but for the most part it was – get out and talk – éven the homework was get out and speak, so my written has been a long process, that I pretty much had to teach myself.
20. N- When you arrived at the time did you feel like you were a member of the group ?
21. A- You know I was a student, you know, I lived with two other girls and we kinda came over together, so in that way we really leaned on each other, however what I noticed in my language school there were Swedish people and German people who would kinda hang out together, where as we would go back to our student dorms and hang out among the French, so I felt like it gave us a foot into… into kind of more to what France, you know real France, than to what a lot of the foreign people did in X cause that is a university town with people.. with lots of foreigners. We did not hang out with Americans much
22. N- When you first did this one year, did you feel like you could express your identity ?
23. No, because I think that… at least for me, part of language development is learning how to express yourself, your humor, your feelings with the new language and I think that that just takes a long time. At least for me… I know people who had already mastered another language and just came in and seemed to learn it very quickly… hmmm .. .for me that part it…. It embarrassing it as this is my language is something that took… I would say…. Several years… sometimes I still don't feel like I am a 100% there.
24. N- Could you explain or develop that ?
25. A - My guess is that it is a personality thing hmmmm… because I know other people that it does not seem to bother them much… they can accept that they are going to be 'mal adroit' with their second language and for me I think that i twas important that « her name » come out, come through, you know the words that I was speaking, I mean, for me, I guess, when I realized that what motivated me with the language was the relational aspect. So that was important to me. So

me being able to express myself and feeling connected to people was important for my language development

26. N- Now that being said, how was that covered in the class ?
27. A – It wasn't. No, in the class it was always grammar and speaking. But they can't really do a lot with that. I mean, they try to do conversation and they try to make it real but I think some of those things you have to have a real friendship, for me those things were done with friendship, outside of the classroom, you know what I mean ?
28. N- yeah I do hmmm
29. A - It gave me confidence in those relationships I would say.

30. N- It it was possible to adhere to that kind of need, how to develop relationships, what would help someone do that in the objectives ?
31. A- I know some school or universities have volunteers to be a one on one exchange kind of a person so the people… you can use your language and practice it that way … I don't know, that could be a way to do that
32. N – What kind of things that should be added to attain that ?
33. A - Well, the program that I was involved with, the first year I was there, I think, they tried to cover some different aspects of things by getting the… by giving the students opportunities… some classes where there was like rhythm intonation of the language where you learn poetry and song and different ways that you can express yourself. I think they were trying to create ways for expression to be done. I feel like… I know from my experience, language has been a block for me. In the classes they give you the Tools to be able to climb over the block or the wall, but sometimes you need someone on the other side who is willing to catch you I don't know… help you over or encourage you over… I don't know… I guess I… I… I…. since I never had that in the classroom I don't know you can do that... because for me… let me tell you my story and maybe you will understand. Because for me, I had that year in France where I made friends who helped me and I had the language classes full time, then I came back and I took some evening classes that helped me get back into it a little bit and I could understand every body at that point, but speaking with someone was more complicated, and then I made this really good friend, who was the first French person who I felt was a really good friend and was not put off by my language problems and was not trying to correct my language.. and she was just trying to get to know me and that was when my language took off, because I felt like a person and not like someone who people were trying to correct all the time. Do you understand what I mean… ??? So I am not sure how you can do that. If you have a student like me, I am not sure how you can do that in the class room, it is a question of confidence and they have done things to help me and I have to appropriate that and find ways to make that work for me….and

make it work for me, and how I fit into that. Two nights a week, I am not sure you can do a ton of that, you know.

34. N- Yes but they still have objectives and they know how their clientele is, even though you say that the amount of time in the class was not exceptional, how do you consider the objectives' ability to answer your need to be the « her name » you wanted to be in the language ?
35. A - I think that the class I took in the evening, it was 4 people like me, who were living in Paris who needed to kinda get more…. More confident, there was a lot of time spent in getting us to discuss and present to each other, and in that way it was a good opportunity for me to get me where I needed to me. So I think that that was probably well done.
36. N – Now we are going to fast forward a bit. And I am going to ask you if could you describe your worst experience in the language since you arrived ?
37. A - Worst experience…..
38. N- You know if you knew someone who is going to live in France, is there something…. Something anecdotal that you can tell them ?
39. A - yeah, well, I don't have a really funny story…
40. N- Not funny… just a story. I say worse but you made the decision to come here and it was with love and all of that stuff so it is difficult to say worst in that context
41. A- yeah yeah yeah… I have kinda difficult memories of my time here … I think that what is hard for you when you don't really speak is being considered an adult in a context where everyone sees you as a child. It was kinda the way I felt when I first came. And trying to function and trying to display, you know you have a degree and you have done all of these things and all they see is, you know this kind of person who can't communicate, you know. That is kinda my memories of the very beginning and I think sometimes that is a shock for people and some people have a hard time with it. Because when I first came, I could understand everything but at the dinner table I could not really add much. I was at the level that I was late when I was adding stuff or trying to tell a funny story, and when it comes out it was not very funny
42. N- So the advice you would give to somebody in that situation would be……what ???
43. A – Patience…Yeah, you just keep persevering, you know you get those moments when you kind of plateau, and then you get better, and to me being able to find other people and get to know other people and share life with other people that before you would not have been able to speak with, I think is so rich and …. That is one of the reasons why I do not regret having come here, and I think that that is just a wonderful thing, you know… to share
44. N – Now in terms of sharing how does the language help you, how does what you learned in the classroom help you share.
45. A – Well I would not have been able to put sentences together if I had not taken these classes, ha-ha-ha… so I guess in that way, it gave me the stepping stones so that I could keep building on the language so you know if you know the basic grammar then little by little you can add on

to that, for me anyway. There were periods that I would learn things in the classroom and it would kinda stay in my head and I would not be able to use it, but one day I would just kinda hear it coming out so I could hear it conversation because I learnt it in class, otherwise I would not even have heard it. Because you can't even visualize it.

46. N- Because it really is the language – a part of France – that does speak to the fact that you are progressing.
47. A - Right
48. N – Is there something that you can't do in French that you would like to relating to who Andrea is, your identity and where you come from?
49. A- Well one thing… just from my experience... it is just with having to recreate a life for me the language is not separate from that because that is a part of my French experience. But I find it very frustrating that on a regular basis, the fact that I have to go back and get my drivers license and figure out what my career is and do all these things when I already did all that kind of stuff that I should have done in my early twenties. And sometimes the language complicates that because I am taking driving lessons and sometimes I don't understand what they are saying to me exactly because they are using this lingo that I have not heard yet and they are expecting me to follow immediately everything that they say and I don't find that people are very patient with that. I can say to them that I can speak to you well but I don't necessarily understand what you are saying in that context there, or I did not understand quick enough to do what you said they don't believe you. Sometimes I think they think you know you speak just find so therefore you must be able to do this. And sometimes you still are working sometimes, two three times as hard because you have to listen and you have to do exactly what people want. So in those contexts, I find that very difficult, I find that just to be… hard
50. N- is there something that was, if you were in a language classroom that could help you rebuild your life, what kind of things do you think we could add to the objectives ?
51. A- I would say that all the issues are not simply grammar issues because I remember things like in my language classroom my teacher would always say « make sure you read about lots of different subjects » because you might have the vocabulary for day to day but not for hospital talk or to get your hair cut or to you know all these different kinds of things. You are constantly trying to relearn things in new circumstances. I think that is the situation about driving school because I don't use car talk all the time because it does not really interest me ahm… but then all of sudden you are in a situation where you have to use it. I think what she did was a good thing because she told us that is was always going to building building building…… hhhmm the best thing you can do is learn wherever you can … hmmm… but that does take a lot of time… and some people love that and some people don't
52. N- sometime maybe you just get tired of it?

53. A - Yeah… you know after 8 /9 years, I felt like I would be better than I am. It still feels so hard sometimes, you know
54. N- What kinds of things did you learn in the classroom that was not representative of the language.
55. A- I actually think that the school went to in Paris was actually quite good. You know, the teachers were young and they diversified the content, you know sometimes there would be a rapper, other times it would be you know, a classical signer. So you know, I don't feel like… well I think sometimes they extenuated the *vous* et *tu* that like, we were freaked out about it… because I learnt that sometimes it is not clear to even French people, because sometime people *vous* people who …. Just because ….ha-ha…. so I think that that really scared me, I was really afraid to mess things up… and then I realized that I was just going to try and if people did not say anything , than I am going to keep you…. Ha-ha-ha… they know that I am American, ha-ha-ha-ha
56. N- They know I am the American and they like me because I eat McDonalds ha-ha
57. A- That is right ha-ha
58. N- At least they can make fun of you…..ha-ha
59. A- that is right, that is right ha-ha
60. N – How do you use the language in your life ?
61. A- You mean my personal discussion about Relationship… ??
62. N- How is French your tool, I guess ?
63. A - Well I use French in every part of my life except for, when I am at home with my children I do speak English to them, hmmm… I would say that to me it is a practical tool. And even it is a joy when I can use it to get to know someone or have a conversation with somebody, that is an important part of it me. … ha-ha
64. N- That is very telling, which brings me to my next question, do you feel integrated?
65. A – Ahmm , yes, it depends, sometimes there are certain days were I feel more and more integrated, and I would say that there are a lot of times I feel kinda stuck, to be really honest. It is something I work through a lot, and it something I think it makes Rico (husband) nervous sometimes. I think he thinks that my wife feels stuck here. And when I really make myself think about it, I realize that for me to not be able to speak French anymore, I think that I would miss that more than I realize there are lots of French words that have made themselves into my vocabulary even in English, that is actually more telling that I would want to admit.
66. N- Do you feel like a 'French woman'
67. A. No, but I do feel like there is a part of the culture that has become a part of me and I realize that when I go back to America, I notice that more and more, you know when you are here you idolize things from home, or you miss things from home
68. N- Yes Icepresso Chillers~ !!

69. A- Exactly, even with the certain ways that people are. You know our conversation about people being kind and helpful, certain ways of being that I miss, but I think if I were to not use French anymore and not have that contact with French people that would be something that I would really miss, actually.
70. N – yeah
71. A – You know 8 years is not a little thing
72. N- No 8 years is the life of your eldest son who was not born in France
73. A – No, but he was here at 3 months.
74. N- Do you have any questions for me, I asked you all these questions and would like to know from me ?
75. A – I don't know exactly where you are going with this? It is how I use the language ? My relationship with the language
76. N- It is more like how the language is expressing you, and I guess it is also your Relationship with the language. I question how the objectives seem to lack something that could be fundamental. I do not see objectives that you have to learn this about you in the language.
77. A – Right. Right !
78. N- And this is where I think, when you talked about building relationships and this is where you really felt you were with the community, I think that that is, pedagogically, how we don't 'allow' the language to emerge, we really focus on these objectives that are based on linguistic skill in the work place
79. A – Right right, and I think that is often the case. And I am actually kind of glad that my language development happened mainly outside of the classroom. I took classes that helped me. But most of my development is thanks to the day to day, being with people. I did not… sometimes I think you can separate the language almost from the culture. But I don't think in my case that I was able to do that.
80. N- To be honest, I am not sure if there is a way to do that ?
81. A – Like I knew people who went to language school for 2 years before they went out and lived here and so they went through all kinds of what it was like in France, and how to be in France….
82. N- did they adapt well ?
83. A – well I always thought it was harder for them. I mean, they did not have the advantage that you and I have, having a French husband, because that gives a different perspective on things. I felt they tried hard to apply all these principles, principles, principles. Things that they learned, you know, French people have to, French people don't do this, don't do that, you know, where I , that wasn't my experience, you know, like, the meals have to be just like this, where I would say maybe for some people, but I would say that in today's generation it is probably not the case, people are a little more forgiving, you know, they are interested in people and trying other things… to me you know, people are not on just principle you know, I don't know, you know,

every person is different, and they want to get to know you , and they are afraid to make mistake all the time and to follow

84. N- Someone else's principles or ethics?
85. A – Yeah, you are never going to learn. Yeah, like you have to change the plates for every course and you have to do this and that you know… there were these people who were so stuck on « all French people are like this » to me that wasn't the case you know when I arrived and I was at my in laws, you know that was not what I saw
86. N- Do you have any other questions for me ?
87. A – N

**-NATALIA-**

1. N- Alors je vais vous poser quelques questions Ce ne sont pas des questions trop compliquées mais en général comme je vous ai envoyé dans le courriel c'est juste pour connaitre votre histoire Selon moi les personnes qui prennent la décision de voyager à un autre pays ce sont des gens qui sont différents au niveau de leur structure de base Et j'aimerai savoir si vous pouviez me raconter l'histoire des premiers mois que vous avez vécus ici en France et comment vous vous sentiez

2. NI - D'accord les premiers mois par rapport…comment dirais-je au langage ou généralement par rapport à la vie en France ?

3. N - Les deux en fait. Mais vous pouvez commencer avec la vie et je vais vous poser des questions sur la langue.

4. NI - La vie en France est très très différente de la vie que j'ai vécue en Roumanie parce que moi j'ai vécu vu mon âge sous un régime communiste. Niveau étude j'ai un bac mais en arrivant en France, je me suis rendue compte que mon bac ne me sert à rien, que tout ce que je sais ne me sert à rien puisque que la vie est vraiment différente. Les mentalités ne sont pas les mêmes. Tout l'apprentissage que j'ai eu ne me servait strictement à rien. Puisque c'est très différent - la mentalité des gens la liberté d'expression la liberté de mouvement… Sous le régime communiste on ne prenait pas des décisions pratiquement tout seul on était plus ou moins guidé. En France c'est pas du tout cette chose là ça ne se passe pas comme ça. Les premiers mois ont été difficiles par rapport aux coutumes aussi. Ne serait-il que faire la bise. Chez nous on le fait pas, il y a une certain pudeur on se touche pas. Le contact physique est vraiment rare en public. J'ai quelques souvenirs - une de mes belles sœurs s'est avancée à me faire la bise et moi j'ai reculé. C'est instinctif. Mais après je lui ai expliqué les choses ce sont très bien passées par la suite. Pour la langue…à part le fait que mon mari m'a beaucoup encouragé. C'est une deuxième union. Moi j'ai un fils qui a 28 ans et mon mari a deux filles que j'ai élevées. On est une famille recomposée.

5. N – Oui donc vous êtes venue ici avec votre fils… ?

6. NI – Oui bien sûr. On est une famille recomposée, cela veut dire tous les enfants mon mari a accueilli mon enfant à moi et moi j'ai accueilli ses enfants à lui. Justement la petite la cadette est une de vos étudiantes

7. N - Oui exactement c'est (non suprime)

8. NI – Voilà c'est (non suprime). Le fait de m'occuper des enfants parce que moi je l'ai connu toute petite, elle avait 4 ans à l'époque. Cela m'a permis de faire un apprentissage au niveau

scolaire si je puisse dire comme je les ai accompagnés les deux filles pendant leur scolarité très très longtemps d'ailleurs. Les devoirs d'école, le travail à la maison, j'ai profité et j'ai appris dans le même temps qu'elles. J'ai pas pris des cours particuliers mais tout simplement faire le travail d'école tous les soirs cela m'a permis d'enrichir pas seulement mon vocabulaire mais arriver à comprendre mieux déjà la grammaire française qui est quand même assez tordue…un peu !

9. N – Bon je n'ai rien à dire là-dessus je suis enseignante d'anglais et tous mes étudiants me disent la même chose - « l'anglais ne fait pas de sens ». Ha-Ha. Donc vous avez appris la langue française en pratique en fait, j'ai bien compris ?

10. NI – Oui en pratique quand on vit 24h sur 24h avec quelqu'un qui parle le français on a déjà une très forte motivation se faire comprendre et forcément en écoutant tout le temps tout le temps regarder la télé, les infos, la radio forcément à un moment donné on s'imprègne de tout cela

11. N- J'écris en même temps je m'excuse parce que je voulais vous poser des autres questions…

12. NI – Je vous en prie

13. N- Et puis vous travaillez n'est-ce pas ?

14. NI – Non, on a fait le choix avec mon mari lui a travaillé et moi je me suis occupée des enfants. C'est un travail à temps plein parce que ça fait trois quand même.

15. N- Bien sûr et j'ai demandé ça simplement parce que je sais qu'au niveau de certaines associations gouvernementales une définition des personnes qui sont bien intégrées en France payent des taxes et votent, et je me demandais si cela était votre cas. Je voulais comprendre votre avis ?

16. NI – Entre temps, j'ai acquis la nationalité française, je paye des taxes et je vote

17. N- D'accord, comment sentez vous intégrée, existe-il actuellement dans votre vie ?

18. NI – Oui. je me sens parfaitement intégrée. Pour tout vous dire je suis retournée en Roumanie 4 fois, pas plus que ça, pendant les 18 ans. La France n'est pas seulement mon pays d'adoption ou d'accueil, c'est mon pays.

19. N- Cela dit, quelle… comment la langue française vous a amené à s'intégrer ?

20. NI – Hum…Mais justement si on regarde toutes les communautés que ce soit une communauté roumaine chinoise ou autres, le fait de vivre entre eux ne facilite pas leur intégration puisqu'ils

parlent leur langue maternelle et l'apprentissage du français est très difficile. Moi comme je n'ai pas vécu dans ce… je pense que j'ai eu quand même de la chance puisque que je n'ai pas vécu dans une communauté roumaine fermée sur elle-même

21. N – Quand vous étiez en Roumanie ou bien en France ?

22. NI – En France moi je parle de la France

23. N- OK

24. NI – Et puis bon en quoi ça m'a aidé…c'est la chose fondamentale si on ne parle pas la langue du pays on ne peut pas s'intégrer c'est pas possible. Et puis le fait déjà de parler le français ça m'a permis de lire, d'enrichir mes connaissances sur ce pays, sur l'histoire. J'aime beaucoup lire. Je lis beaucoup ; sur l'histoire sur la littérature sur tout ce que ce pays est. Est-ce que vous comprenez ce que j'essaye de dire ?

25. N – Oui je comprends très bien. J'écrivais quelque chose de très simple comme question pour vous poser là-dessus c'est tout. Donc je comprends très bien

26. NI – Oui d'accord, moi je me sens parfaitement intégrée d'ailleurs on me le dit. Ce qui me trahit c'est mon petit accent.

27. N – Trahit ? Vous dites « trahi » ? pourquoi est-ce que vous dites « trahi » ?

28. NI – Trahi parce que je m'appelle en fait Andrea c'est un prénom roumain. Mais j'ai choisi tout simplement de l'écourter et comme je veux être madame tout le monde. Je veux être une française ordinaire je m'appelle Andrée. N'empêche Andrea c'est très joli aussi mais c'est Andrée. Tout le monde me connait de Andrée. Vraiment j'ai eu l'envie de m'intégrer cela veut dire vivre comme la plupart des français vivent Et mon petit accent trahissait mes origines tout le monde me posait la même question - vous venez d'où ? Vous avez un très joli accent…un très sexy accent etc etc et au début j'étais vexée parce que je m'en voulais de garder cet accent mais finalement maintenant je me rends compte que je ne peux pas m'en débarrasser. Par contre mon fils qui a 28 ans n'a pas du tout d'accent

29. N – bien sûr il était trop jeune de pouvoir garder son accent

30. NI – Voilà

31. N- Et est-ce que vous avez trouvé que c'était difficile à s'intégrer ?

32. NI – Difficile ? non

33. N- Non ?

34. NI – Non

35. N- Pouvez-vous me décrire les éléments ou les raisons pour lesquelles ce n'était pas du tout difficile. Si vous pouvez vous souvenir de tout ça…

36. NI – Parce que tout était évident. Je ne sais pas comment expliquer cela mais tout était évident On parlait le français, je me suis mariée avec un français, on a des amis qui sont français, on a des voisins qui sont français… C'était évident. C'était simple. Et d'ailleurs la vie ici me plait énormément. Et raison de plus. J'ai gardé, si je puisse dire mon identité, nationale enfin roumaine, sûrement pour la cuisine.

37. N- Pour la cuisine ?

38. NI – oui voilà je prépare des plats roumains mais c'est tout. Je parle avec mon fils des fois en roumains et avec ma belle-fille, mon fils est marié et ma belle-fille est roumaine aussi .

39. N- D'accord

40. NI – Et puis eux c'est pareil, ils se sont parfaitement intégrés, Mon fils travaille chez Picard et ma belle-fille, déjà elle avait un bac roumain, elle a passé son bac ici et elle a fait aussi un BTS. Et elle est arrivée pareil comme moi sans parler la langue mais complètement pas du tout

41. N – est-ce que votre fils parle toujours le roumain ?

42. NI – Ah bien sûr

43. N – Il avait quel âge quand il est arrivé ? Il avait 10 ans ?

44. NI – Non en fait on a dû faire une…il est arrivé vers 15 ans. Puisqu'on a dû suivre une procédure de regroupement familial qui a duré énormément de temps…

45. N – Oh ?

46. NI - …ça a été pénibl.e On se voyait bien sûr pendant toutes les vacances etc. Les vacances scolaires mais c'était quand même assez pénible très long et très pénible. Mais bien sûr il parle très bien le roumain très très très bien

47. N – Est-ce que vous continuez à lire en roumain ou est-ce que vous préférez lire en français ?

48. NI – Je préfère lire en français. Et on me demande souvent dans quelle langue tu rêves ? Et bien je rêve en français. Je lis en français. Quand ma maman vient ici pour des petits séjours de deux à trois mois je regarde des fois avec elle les infos les chaines roumaines mais ça fait très longtemps que je n'ai pas lu la moindre phrase en roumain.

49. N- D'accord…et puis bon je crois que vous avez déjà répondu à cette question mais je vais vous le demander encore si vous avez déjà répondu vous pouvez le signaler. Au niveau de votre identité est ce que vous pensez que la langue vous aide à exprimer votre identité ?

50. NI – Mon identité heu…

51. N - Je ne sais pas si j'ai bien posé la question en fait mais est-ce que vous comprenez ?

52. NI – Alors mon identité déjà moi je me sens française. Je suis française dans ma tête et dans mon cœur. Mon identité elle est française. Alors si je m'exprime en français c'est tout naturel je sais pas « Comment dirais-je » …je ne sais pas exactement quoi vous répondre parce que par rapport à mon identité moi je suis française. Pas seulement dans ma tête mais comment dire…dans tout ce qui m'entoure mon comportement ma façon de voir les choses je suis vraiment une vraie française

53. N – Ce que je voulais dire c'était plutôt au niveau de la langue que vous utiliser comme outils d'expression. Vous avez dit avant que c'est votre accent qui vous trahit et je voulais savoir si des fois vous vous rendez compte qu'il y a des mots vous voulez vous exprimer d'une manière et puis vous n'avez vraiment pas les mêmes images ou bien les mêmes conceptualisations les mêmes visions

54. NI – Voilà. Alors si je rencontre des difficultés il y a une seule difficulté - l'emploi du conditionnel. Pour moi l'emploi du conditionnel est toujours difficile ça c'est une chose. Sinon autrement je comprends tout. Je ne peux pas dire que je rencontre des difficultés particulières

55. N- Merci de la précision.

56. NI – Dans la compréhension d'un discours de la langue de quoi qu'il soit

57. N- Même si c'est vous qui êtes en train de s' exprimer ? Parce que je suis certaine qu'à votre niveau de français c'est sûrement pas une question de compréhension chez vous

58. NI – Voilà alors… Moi j'ai une sœur qui habite aux Etats-Unis à côté de Los Angeles. Et un jour je lui ai demandé évidemment elle parle couramment anglais maintenant parce qu'elle a émigré pareil il y a 17-18 ans comme moi. Je lui ai posé la question parce que ça m'intéressait vraiment - entre le roumain et l'anglais qu'elle parle quelle langue considère-t-elle la plus riche ? et elle m'a dit le roumain. Et bien c'est pas mon cas. Moi j'estime, je crois et je ressens ça - le français c'est une langue très nuancée et très riche. J'avais des exemples tout bête - chez nous par exemple en Roumanie on a une notion et un mot, mais ici en France, je sais pas, il faut que je trouve un mot pour vous donner un exemple…pour la pluie… il y a toute sorte de pluie

il y a la bruine le crachin il y a plein d'expressions très imagées. En Roumanie il y a un seul terme pluie point Qui se prononce « ploaye »

59. N – Selon vous, comment pouvez vous explique ce phénomène?

60. NI –La langue roumaine c'est une langue latine. Mais la langue française est vraiment riche mais elle est tellement riche par rapport à la langue roumaine que… ma sœur m'a dit que c'est plutôt la langue roumaine malgré le fait qu'elle maîtrise parfaitement l'anglais. Et elle trouve beaucoup plus imagée la langue roumaine par rapport à l'anglais, Par rapport au français je vous ai dit.

61. N- D'accord Et puis…vous m'avez déjà répondu à cette question mais il faut que je vous le pose encore une autre fois - comment est-ce que vous utilisez la langue ?

62. NI – Comment j'utilise la langue ?

63. N- Oui c'est une question un peu bête mais il faut que tout le monde réponde à cette question

64. NI – Je ne sais pas…déjà pour se faire comprendre non ?

65. N – Exactement Oui

66. NI –Se faire comprendre s'exprimer exprimer ses désirs ses sentiments vivre la vie de tous les jours voilà…je ne sais pas quoi dire

67. N – Mais non mais c'est parfait en fait vous avez déjà répondu à cette question mais je voulais mettre le point là-dessus simplement parce que tout le monde…

68. NI – je vous ai dit que je suis très bavarde je le suis ! Alors si je enfin la maîtrise de la langue est essentielle pour moi vraiment essentielle

69. N – Et selon vous ça veut dire quoi « maîtriser » ?

70. NI – Maîtriser heu…connaitre parfaitement la langue. Alors voyez-vous on peut connaître une langue étrangère et on peut dire qu'on est presque bilingue. Mais moi, j'estime que connaître une langue c'est au moment où tu peux comprendre toutes les subtilités d'une blague d'une phrase…vous comprenez ce que j'essaye d'expliquer?

71. N – Oui oui certainement

72. NI – C'est à ce moment-là qu'il y a maîtrise de la langue pour moi. Si je peux comprendre les sous- entendu les propos voilà

73. N – Et pour vous c'était une expérience j'imagine qui vous a pris un peu de temps Qu'est-ce que vous avez fait pour vraiment…? Quelles sont les stratégies que vous avez utilisées pour pouvoir bien maîtriser la langue française ?

74. NI – Les stratégies pour… ? excusez-moi…

75. N- Pour bien maitriser la langue française

76. NI – heu…

77. N - Parce que vous n'étiez pas formé du tout

78. NI – Non pas du tout pas du tout mais aucune stratégie on se donne un but…voilà moi je suis extrêmement coriace alors je me suis donné un but je me suis dit - « au bout de la première année en France je dois avoir…parler un français moyen » si je puisse dire. Alors au début de la première année ça s'est passé comme ça il n'y avait pas de stratégie particulière. Comme je vous ai dit je vivais 24h sur 24H entourée que de français les enfants parlaient le français mon mari les voisins nos amis… Il n'y avait pas autre chose que ça. Il n'y avait pas une stratégie quelconque parce que c'est venu naturellement Je vous ai pas posé la question vous me voyez ou pas en fait ?

79. N – Non je vois un arbre …joli !

80. NI - Attendez on va faire quelque chose, je ne sais pas comment faire pour mon truc je ne suis pas très douée c'est plutôt les enfants

81. N- je sais si ça dépend de quel…si vous avez téléchargé la version de skype la plus récente mais je sais normalement c'est soi en dessous de moi ça devrait avoir quatre petits boutons

82. NI – voilà j'ai trouvé !

83. N- Bonjour !

84. NI - qu'est-ce que je suis intelligente !

85. N – ça prend du temps ce n'est pas toujours évident…

86. NI – justement je me disais est-ce vous me voyez ou pas ? Parce qu'à un moment donné je me suis dit peut-être que vous ne me voyez pas du tout…

87. N- Non mais j'aime beaucoup l'arbre !

88. NI – Ah oui d'accord c'est un arbre heu…c'est une photo de l'Inde Parce que le papa à travaille en Inde

89. N- Oh c'est vrai ?

90. NI – Oui. C'est la quatrième année mais il rentre régulièrement à la maison Et moi je fais…pendant 3 ans j'ai pratiquement passé une année avec des intermittences.

91. N - Bon ça ce n'est pas toujours facile mais c'est quelque chose qu'on peut tous passer. J'ai vécu au Qatar pendant 3 ans

92. NI – Au Qatar ?

93. N – Oui c'était différent

94. NI – C'est différent oui l'Inde c'est pareil, c'est différent

95. N- Mais je pense que c'est beaucoup plus vert en Inde que c'était au Qatar

96. NI – Oui ba là bas c'est le désert…c'est sûr

97. N- Ouais… Alors vous avez dit quelque chose avant que j'oublie Donc quand je vous ai posé la question de stratégie vous avez dit que c'était évident c'était juste en parlant mais est-ce que vous étiez aussi un peu est ce que vous réfléchissiez aussi sur la langue comment la langue fonctionnait les nuances sur la culture les deux différentes cultures Ça fait des années je sais que vous n'êtes plus débutante en français Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous avez frappé ou est-ce que vous avez des conseils pour une future immigrée pour pouvoir vraiment s'apprendre à vivre comme un français

98. NI – Heu il faut faire un choix en fait. Si on veut s'intégrer l'intégration passe forcément par la langue. On ne peut pas vivre en France et continuer de parler chinois. C'est pas possible. Les conseils que je donnerais c'est déjà…déjà bon maintenant c'est chacun à son degré de…c'est quoi le mot exact…d'attachement à la France. On peut garder son identité nationale. On peut toujours rester roumain, polonais, ou autre… mais pour s'intégrer il faut vraiment un apprentissage de la langue. Mon fils quand il est arrivé il est allé dans des cours d'apprentissage de français tout simplement parce que lui non plus ne parlait pas. Voilà maintenant chacun ses stratégies Moi je n'ai pas fréquenté des cours ou quoi qu'il soit Et puis comme professionnellement. Je n'ai pas vraiment eu accès à une vie professionnelle à l'extérieur mais je pense que ça aurait été absolument heu… (le téléphone sonne)

99. Excusez- moi Nicole c'est mon frère et puis le téléphone…Mon frère aussi est roumain et il habite en France maintenant …Depuis combien de temps tu habites en France ? Il ne sait pas il ne sait plus

100. N – Mais beaucoup d'année j'imagine alors

101. NI – Huit ans

102. N –D'accord Est-ce qu'il a vécu les mêmes soucis ou bien pas du tout la même histoire que vous ?

103. NI – Non c'est pas du tout la même histoire mais il est bilingue trilingue Il parle italien parce qu'il a vécu un certain moment en Italie Il parle l'anglais parfaitement parce qu'il a vécu à Dublin Et puis évidement il parle le français et le roumain en plus

104. N- Et vous vous parlez combien de langues ?

105. NI – Moi je parle un peu l'anglais

106. N – L'anglais et puis le français sûrement et puis…d'accord. Et est-ce que vous avez appris l'anglais avant votre arrivée en France ?

107. NI – Oui on avait appris un peu à l'école

108. N – Mais pas grand-chose en fait c'était pas assez pour faire des voyages ?

109. NI – Non c'était pas très approfondi c'était un niveau scolaire

110. N- D'accord Et j'ai…j'avais écrit une autre question mais je l'ai oublié…Bon c'est à propos de votre vie avant votre arrivée en France. Je ne connais du tout alors pardonnez-moi ma propre ignorance même si j'ai vécu à l'époque où j'aurai dû savoir ce qui est arrivé… Etant seule en réalité la vie que vous avez vécu avant votre arrivée en France …est ce que vous pouvez me décrire ce que c'était là avant votre arrivée en France et comment vous vous sentez après

111. NI – Après mon arrivée en France ?

112. N- Oui

113. NI – Alors comment c'était avant et après ? De quel point de vue ? national ou ?

114. N- Les deux. Bien sûr. C'est difficile quand je pose des questions je veux qu'elles soient ouvertes et je préfère que vous me disiez ce que vous sentez

115. NI – D'accord… bon… La vie que j'ai vécue en Roumaine n'est pas du tout la même que je vis ici en France. Déjà nous on a vécu tous on est 4 frères et sœurs on est tous émigrés à gauche à droite. Et déjà comment vous dire…il y avait certaines contraintes. Il n'y avait pas seulement des contraintes mais il avait des restrictions alimentaires. Et moi quand je suis arrivée ici c'est vraiment la corne de l'abondance. Voyez-vous ? Nous on a vécu avec des petites…comment on appelle ça je ne sais pas dire en français

116. N – Les petits coupons ?

117. NI – Voilà exactement les petits coupons ! On avait 5 œufs par mois et un demi-litre de sucre un demi-litre d'huile et le pain c'était pareil. Tous les jours. Alors voilà déjà un très grand changement. Et c'était même un choc. Parce que voir des chariots remplis de tas de trucs… nous on partait acheter deux tomates et puis la moitié d'un pain. Voilà…ça c'était une chose. Ça m'a un peu choqué si je puisse dire parce que nous on était habitué à vivre avec très peu. Deuxièmement par rapport à l'argent. Mon mari ne comprenait pas pourquoi je suis incapable de faire un chèque. Chez nous il n'y avait pas de chéquier, on n'avait pas de comptes bancaires ni de cartes bancaires à l'époque chez nous. Tout était en argent liquide. Quand tu touchais ta paye c'était en argent liquide, tu payais tes factures en argent liquide derrière un guichet. Moi je ne comprenais pas du tout je ne sais pas comment expliquer mais je ne comprenais pas du tout - on avait de l'argent mais je ne le voyais pas. Pour moi c'était drôle Le système bancaire je l'ai découverte ici Bon après j'ai appris à gérer quand même un peu ça même sans voir la couleur de l'argent Ensuite l'éducation qu'on a reçu et qu'on a donné à nos enfants en Roumanie c'était d'une manière plutôt stricte

118. N – D'accord

119. NI – Et ici les enfants je trouvais qu'ils sont trop gâtés trop trop trop gâtés une très grande liberté (…) vraiment comprise à leur âge. Voilà je trouvais que c'est plutôt trop cool Ils ont pas vraiment de repères par la suite ils ont pas de repères parce qu'ils ont été extrêmement gâtés.

120. N – Je comprends.

121. NI – On leur a jamais dit non. Mais bon… n'empêche. Après des différences autres que ça…oui dans les coutumes comme je vous ai dit le fait de se faire la bise tout le temps. Heu…la nourriture très différente aussi. Chez nous c'est beaucoup des plats en sauces des légumes farcis des choses comme ça.

122. N – Il y a beaucoup de viande ici en France

123. NI – Oui voilà. Et mon mari…dans les premiers 6 mois j'ai failli mourir de faim puisqu'il mangeait que des steaks saignants que je n'aime pas. Moi j'aime pas la viande saignante. Je n'ai jamais mangé de la viande saignante en Roumanie alors ici c'était pas terrible de voir tout le sang dans l'assiette…et puis la salade verte. La salade verte en Roumanie on ne la mange pas comme ça. C'est des salades composées à base de légumes de tomates, concombres, oignons, salade bien sûr. Et ici c'était que de la salade verte. Et nous ça on donne au lapin ! Et pendant 6 mois je me suis forcée parce qu'à chaque fin de repas il me mettait dans

l'assiette comme ça de la salade encore et encore et au bout de 6 mois je lui ai dit « non mais arrête je veux plus » « Pourquoi ? » « parce que j'aime pas » il a rigolé et il a dit « mais pourquoi tu m'as pas dit jusqu'à maintenant ? » J'ai attendu 6 mois pour lui dire que j'aime pas la salade. Voilà Heu…des différences autres je sais pas…heu…je vois pas autre chose…la cellule familiale est toujours la même en Roumanie que ici. On ne vit pas en communauté ensemble je veux dire tous les parents grands-parents… non non chacun dès qu'il est en âge de voler de ses propres ailes va fonder sa propre famille comme, ici d'ailleurs. Sinon qu'est ce qui a pu me choquer peut être que beaucoup de choses mais pour l'instant je me rappelle pas… Je ne me rappelle pas du tout parce que justement je vais faire un petit séjour de dimanche prochain jusque le dimanche d'après en Roumanie avec ma belle-fille. Alors je demande à mon frère s'il peut nous amener à l'aéroport

124. N – Et puis…bon l'aéroport ?

125. NI – A l'aéroport oui parce que je prends l'avion pour me rendre en Roumanie

126. N – Et vous allez passer combien de temps en Roumanie ?

127. NI – Une semaine

128. N – Une semaine Alors au sujet de votre identité vous vous sentez française ce qui est tout à fait normal mais que faites-vous avec la partie de vous qui est restée roumaine ?

129. NI – Comment dirais-je…qu'est-ce que j'ai fait avec cette partie ? Cette partie-là elle existe on ne peut pas l'effacer. J'ai vécu quand même trente ans trente et un an en Roumanie. Je ne peux pas effacer ça j'ai des souvenirs. J'ai beaucoup de souvenirs de mon enfance de ma famille de l'école des amis.

130. N – D'accord

131. NI – On ne peut pas effacer et dire « voilà ça ça n'existe pas ça n'a jamais existé » Si ! Je renie pas le fait d'être roumaine je suis née roumaine. Mais je suis devenue française. C'est un choix que j'ai fait. En Roumanie il n'y a plus une personne…je ne connais plus du tout les…comment dire…les réalités de la Roumanie. Je ne sais plus du tout qui ça sera en politique gouvernement économie Je n'ai plus vraiment de liens que ma maman qui vient et qui se balade souvent chez l'un ou chez l'autre Mais je veux dire que les liens ont été coupés quand même avec la Roumanie

132. N – Cette coupure… vous avez dit avant que c'était un choix il fallait faire un choix est-ce que c'était un choix ou est-ce que c'était plutôt un résultat de la nouvelle vie que vous avez adoptée ? Je vous pose cette question-là parce que…alors…je sais que j'ignore

complètement ce qui s'est arrivé en Roumanie à l'époque donc je ne sais pas je ne peux pas le comprendre. Mais j'aimerais mieux comprendre vote vécu. Vous comprenez ?

133. NI – Oui moi je comprends très bien ce que vous dites. Couper les liens avec la Roumanie ça n'a pas été un acte délibéré. Je n'ai pas décidé de faire ça. Justement les choses se sont enchainées. C'est plutôt une conséquence à mon intégration ici en France. Au début je n'ai pas décidé de couper les liens avec la Roumanie. Ca c'est fait petit à petit et au bout de 18 ans je me sens un peu étrangère dans mon pays de naissance.

134. N – D'accord. Donc vous pouvez dire que votre identité a beaucoup beaucoup changé depuis votre arrivée en fait. Ou de l'esprit la provenance comment on utilise la langue pour s'exprimer d'une manière un peu plus intime Pas forcément au niveau du boulot ou aller à l'épicerie et pouvoir parler avec quelqu'un. C'est toujours quelque chose plus profond. Donc je vous pose la question là-dessus ; Comment vous vous sentez changer au niveau de votre provenance et comment vous pouvez l'exprimer par rapport à la langue ?

135. NI – Par rapport à la langue oui la langue elle a beaucoup influencé dans tout mon parcours. Puisque que si on ne parle pas si on ne comprend pas ce que les gens essayent pas seulement acheter sa petite baguette de pain parce que ça c'est relativement facile mais comprendre vraiment le sentiment que les gens essayent à exprimer. C'est difficile c'est difficile au début c'était difficile parce que la langue française elle a beaucoup de subtilités et c'était quand même difficile. Mais au fur et à mesure pas seulement moi mais on m'a dit que tout le monde estime que j'ai un niveau de français au-dessus de la moyenne des émigrés qu'ils ont rencontrés. Et je suis très fière de ces appréciations. D'autant plus que j'ai pas fait des efforts particuliers par rapport à ça. C'est venu naturellement comme je vous ai dit

136. N – Par contre, si jamais vous avez eu des problèmes ou des soucis au niveau de la langue votre mari a sûrement expliqué quelque chos…e

137. NI – Par rapport ? par rapport à la grammaire ?

138. N – Ou bien une expression que vous ne connaissez pas etc

139. NI – Oui bien sûr bien sûr… Non non bien sûr. Alors l'apprentissage ça, c'est fait déjà en deux temps. Au début, quand je vous ai dit il m'a dit ; « tu fais quelques petits gestes tu fais deux mots en anglais deux mots en français on te comprendra ,» j'avais pas du tout confiance en moi absolument pas du tout .Je lui ai demandé et à tout mon entourage de me corriger à chaque fois si erreur me corriger. Et au début, c'était un peu difficile puisque je… à un moment

donné je me rendais compte moi-même avant que je sois corrigée que je fais une faute quelconque

140. N – Pouvez-vous redire ça je m'excuse je n'ai pas bien compris

141. NI – Voilà au début c'était difficile puisque je me rendais compte au fur et à mesure moi-même des erreurs que j'ai faite quand je me suis exprimée et je me corrigeais ou sinon je disais à mon mari « tu ne m'as pas corrigé ! » et il rigolait il me disait - « sur 10 mots que tu dis 9 il faut que je le corrige ! »

142. N – ooooo

143. NI – Mais c'était gentil c'était des choses pour taquiner

144. N – Heureusement pour vous.

145. NI – non non parce que je demandais à tout le monde…même maintenant j'ai des amis des très bons amis et ils m'ont dit « c'est pas possible tu as un problème avec le conditionnel avec le si. »

146. N – C'est ce que les québécois parce que je suis canadienne on a appris une expression « les si mangent les ré »

147. NI – Oui ba ici c'est pareil mais moi je mets toujours j'utilise toujours le futur simple avec le si et ce n'est pas acceptable ce n'est pas du bon français. C'est ça mais moi je mets toujours « si j'irais… » et c'est « si j'avais eu » Moi je mets toujours le futur et pas l'imparfait

148. N – Hum ça c'est intéressant

149. NI – Et ces-dits amis là ont un autre ami qui est roumain aussi qui est dentiste et lui il a le même problème l'emploi du conditionnel. Et ils me corrigent mais maintenant tout le temps

150. N – Oh ? je me demande pourqoui….

151. NI – C'est dans notre langue à nous il y a un sens très…le conditionnel ici justement je me suis renseigné un peu sur Internet par rapport à toutes ces théories du si Dans notre langue le conditionnel se forme avec bien sûr la particule « si » et le futur

152. N – ouais

153. NI – parce qu'il y a quelque chose qui va se produire dans l'avenir « si » voilà ce n'est pas toujours quelque chose qui s'est déjà produit

154. N- Non mais c'est vraiment une imagination

155. NI – dans le futur Ici non en France, non. Mais il y a quand même une théorie qui circule par rapport à ça

156. N – Je trouve franchement que la langue française est fascinante. C'est une langue concrète. En anglais c'est pas concret, c'est pas du tout une langue concrète du tout, On a une idée du futur mais c'est pas du tout un futur défini On a le présent et le passé et tous les autres temps de verbes c'est l'imagination qui n'existera jamais ou bien c'est difficile à réaliser et tout ça. Mais le français c'est bien encadré…

157. NI – oui voilà dans le temps c'est vraiment très très… oui pas seulement bien cadré mais vraiment imbriqué

158. N – un peu rigide. Bon je vous ai envoyé une feuille c'est un PDF et j'aimerai vous inviter à le lire pour me dire selon vous où est-ce que vous vous placer dans ce cadre. C'est un cadre qui a été créé en 2001 par le Conseil d'Europe et selon les … par exemple votre fille XXX (non suprime) pour qu'elle réussisse à l'UTC il faut qu'elle soit à B2 je crois c'est B2

159. NI – Attendez je pense que c'est pas encore fini

160. N – Peut être…ça dit que c'est en train de vous être…

161. NI – Il me dit que le transfert de fichier n'est pas terminé Il faut attendre la fin du transfert

162. N – mouais ouais…Vous pouvez parler combien de langues…vous avez dit deux et demi - anglais un petit peu français roumain…

*163. (Transfert du fichier)*

164. Je vous envoie un lien sur internet c'est le même PDF c'est où j'ai trouvé le PDF

165. NI – D'accord

166. N – Vous l'avez ?

167. NI – Oui oui je vois bien Alors…mettre quand même en plus grand pour que je puisse lire. Comprendre connaissance en langue cadre d'appréciation Déjà on va prendre avec comprendre

*168. (Changement de fichier d'enregistrement)*

169. NI - Ecouter c'est ça ?

170. N - Ouais

171. NI - Ba moi j'estime que je suis dans la case C2. Je n'ai pas de difficultés mais vraiment aucune difficulté à comprendre un langage oral. Peut importe. Les gens peuvent parler très très vite ça n'a aucune espèce d'importance même s'ils parlent très vite je comprends parfaitement leurs discours

172. N- D'accord

173. NI - « Lire » - je peux comprendre des noms familiers…lalalalalala…lire des textes courts je lis des romans On va sauter les premières deux étapes « Comprendre des textes rédiger dans une langue courante relatif à mon travail… je peux lire des rapports aussi sur des questions contemporaines(…) je peux comprendre des textes longs et complexes (…) je peux comprendre les articles spécialisés les instructions techniques. » Non les instructions techniques je comprends rien du tout je suis comme toutes les femmes moi les instructions techniques je ne comprends pas. Même si j'ai une…c'est pas par rapport à la langue. Mais…comment dirais-je c'est ma tête Même si j'ai une notice qui explique comment rassembler deux clous j'arrive pas à le faire

174. N – D'accord. Donc vous pensez que vous êtes plutôt à B2 ?

175. NI – Ouais B2

176. N – D'accord Prendre part à une conversation…

177. NI – Prendre part à une conversation je peux communiquer de façon simple je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée Je peux prendre part … à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêts personnels ou qui concernent la vie quotidienne … Oui ba maintenant on était ici prendre part à une conversation moi je suis plutôt dans le cas de C2

178. N – Et puis parler ok voilà écrire…

179. NI – Ecrire - je peux écrire une courte carte postale je peux écrire des notes et des messages simples ou courts je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire des expériences et des impressions. Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande…non je ne peux pas écrire un essai quand même

180. On va dire que je suis dans le B2 pour écrire

181. N – D'accord et puis selon vous sur tout ce que vous avez sélectionnés comme vos capacités dans la langue française est-ce que vous pensez que ces objectifs parce que nous comme professeurs et comme enseignants des langues nous utilisons ces cadres pour établir des objectifs pour les nouveaux arrivés ainsi que les étudiants, est-ce que vous pensez que selon ce que vous avez sélectionné c'était nécessaire d'avoir ces capacités-là pour vous sentir intégrée dans l'environnement ?

182. NI – Oui c'est nécessaire. Déjà s'exprimer oralement en continu c'est vraiment nécessaire Ecrire bien sûr on est toujours amené à écrire ne serait-il que des petites notes à prendre des petites notes sur sa porte du frigo et on va écrire lait l-a-i-t et pas l-e-s. Ecrire c'est très bien surtout pour …l'intégration ça passe par là. Prendre part à une conversation. Bien sûr communiquer c'est la première… c'est le but d'un apprentissage de langue c'est communiquer écouter ça c'est pareil.

183. N – Et est ce qu'il y a quelque chose sur cette liste est-ce qu'il manque quelque chose sur cette liste pour aider les gens en général pour s'intégrer selon vous ? Ou bien ce qui vous à aider à s'intégrer aussi bien que vous l'avez fait

184. NI – Ça je sais pas Non il y a tout ce qu'il faut. Mais je veux dire il y a beaucoup de chose il faut des structures il faut des structures maintenant en France on n'a pas assez de structures qui accueillent les étrangers pour l'apprentissage de la langue et pour une véritable insertion professionnelle. Il n'y a pas vraiment…ces structures-là sont pratiquement inexistantes Moi j'ai vécu ça avec mon fils à l'époque et croyez moi quand il est arrivé il avait 15 ans et quelques mois et on l'a pas reçu dans aucun collège et aucun lycée de France puisqu'il avait dépassé l'âge légal pour les études obligatoires

185. N – ça c'est terrible

186. NI – Et justement pour quel raison ? puisqu'il ne parlait pas le français Alors comment veux-tu l'intégration ? ça me fait rigoler parce que quand j'entendais Sarkozy parler des conneries pas possible et limiter l'immigration légal divisée par deux… il n'y a pas de structures déjà de véritables structures. Deuxièmement comme il n'y a pas de structures les étrangers qui arrivent en France vont se reposer que sur eux même et d'un coup ils vont se trouver dans leur propre communauté qui forcément il y a 90% qui ne parlent pas le français. Alors l'apprentissage du français ne se fait pas correctement. S'il manque quelque chose ce sera plutôt ça. Et puis un soutien dans la famille beaucoup de patience voilà la vie de tous les jours. Mais l'intégration ça passe par la connaissance de la langue d'une connaissance parfaite. Bon parfaite non peut être que c'est exagéré. On peut être intégré et ne pas parler tout à fait impeccablement le français cela ne veut rien dire mais l'intégration passe quand même par la connaissance du

français. Au moins au niveau moyen pour qu'on puisse déjà s'exprimer comprendre ce que les gens nous disent analyser un tas de choses écouter les médias et puis voilà analyser analyser tout le monde qui nous entoure. Parce que le premier mot voyez-vous c'est des choses très pratique on l'apprend sur le tas si je puisse dire. Le premier mot que j'ai appris j'ai cherché une adresse quand je suis arrivée en France j'avais un petit bout de papier je me suis arrêtée dans un bureau de tabac et j'ai demandé mon chemin et le monsieur il m'a dit « tout droi.t » « Tout droit » moi je fais à droite à droite à droite et encore une fois à droite et je suis arrivée au point de départ Alors je suis retournée et je lui ai dit « mais non j'ai fait à droite à droite à droite mais je suis arrivée là il n'y a pas de rue. » Mais il me dit « non non non tout droit ça veut dire comme ça » et il m'a montré ce que ça veut dire tout droit Il a dit « voilà tout droit c'est comme ça vous allez tout droit c'est ça tout droit. » Alors l'apprentissage de la langue se fait d'une manière des fois fortuites. C'est ça que j'ai appris que tout droit en fait c'est pas du tout à droite à droite à droite à droite

187. N – Donc vous pouvez dire que l'intégration s'est facilitée par ce qu'on n'apprend pas dans la salle de classe

188. NI – Oui oui oui. On peut apprendre dans la salle de classe un tas de choses mais le contact avec les gens…et moi je trouvais les français extrêmement sympathiques et toujours … malgré le fait qu'on dit qu'ils sont toujours en train de radoter ils sont toujours…non ils sont vraiment très sympathiques moi je les trouvais très sympathiques et très accueillants

189. N – D'accord, Et puis au niveau des difficultés avec l'intégration est-ce que c'est quelque chose au niveau du partage en disant que vous êtes toujours très motivée à partager ? Mais s'il y avait une situation où ce n'était pas réciproque est-ce que ça vous a embêté ou bien est-ce que vous avez fait des soucis là-dessus ?

190. NI – Par rapport…le partage de quoi mademoiselle?

191. N – Je dis partage en disant si je dis moi je suis canadienne et vous vous dites moi je suis française. Ça c'est un partage

192. NI – Ah oui d'accord faire une différence quelconque entre (…) ça c'est la différence du lieu d'origine du pays d'origine que vous dites ?

193. N – Non pas forcément c'est juste une partage c'est une négociation entre deux personnes c'est une dialogue. Et puis vous avez dit que selon les expériences que votre fils a vécu il a eu un peu de difficultés au commencement pas forcément avec l'intégration mais pour être accueilli en fait Parce que lui était motivé d'être ici c'est sûr il était sûrement motivé d'avoir une nouvelle vie et d'être avec vous…

194. NI – Oui oui oui

195. N – Mais il n'y a pas des associations déjà établies pour aider les gens qui sont arrivés

196. NI – Les structures d'accueil sont très…comment dirais-je…ancestrales. Il n'y a pas vraiment une structure d'accueil pour les jeunes mais pas seulement pour des jeunes des moins jeunes des gens qui arrivent pour l'apprentissage de la langue. Il y a juste des…par exemple dans ma petite ville ici nous on habite à Montmorençy en 95 c'est tout près de Paris. Et dans notre petite ville il y a juste des comités des petits comités faites par des particuliers et l'Etat n'a pas une structure d'accueil pour les gens qui désirent apprendre le français. C'est juste des petits comités de soutien des gens comme moi comme vous qui passent leur temps une après-midi par semaine à apprendre un peu de français aux étrangers désireux. Mais les structures manquent cruellement j'estime pour les étrangers

197. N – Oui ça c'est une autre histoire

198. NI – Oui c'est une autre histoire bien sûre

*199.* N- Bon je pense que c'est *(coupure de l'enregistrement accidentel)*

200. NI – Comme (non supprimé) par exemple elle a une double culture parce qu'elle est arrivée en France à l'âge de 4 an et demi A l'âge de 4 ans et demi Jusqu'à 4 ans et demi elle a vécu avec sa maman à Taïwan Alors elle parlait sa langue maternelle la première langue qu'elle a apprise c'était pas le français c'était le mandarin Et elle le parle couramment d'ailleurs

201. N – Elle le parle encore ?

202. NI – Elle le parle oui oui oui elle parle couramment le mandarin

203. N – Et puis elle a vraiment un accent… elle parle très bien l'anglais aussi elle l'a appris où ?

204. NI – Elle parle très bien l'anglais oui je l'ai entendu quelques fois elle est très discrète (non supprimé). Je sais pas à l'école mais à la maison elle est très discrète Je l'ai entendu parler oui elle a un super accent

205. N – Mais elle l'a appris où ? En France ?

206. NI – De quoi l'anglais ?

207. N – L'anglais

208. NI – Oui, ici en France. Depuis…je sais pas si vous êtes au courant il y a maintenant je sais plus si ça existe ou pas mais quand elles étaient au…les deux filles sa sœur aussi… quand elles étaient au collège ensuite au lycée elles ont fait une classe spéciale qui s'appelle la classe européenne. Vous êtes au courant de ce projet ?

209. N- hum hum

210. NI – Elles avaient des cours en anglais que ce soit en maths géo des trucs comme ça depuis le collège depuis la 5ème jusqu'à la fin de sa scolarité. Il y a même a même des épreuves du bac. Elle a eu des épreuves du bac en anglais certainement

211. N – Mais c'est génial ça a très bien fonctionné en fait. Pas tous les gens elle est vraiment douée. Il y a que deux ou trois pour cent des gens au monde qui peuvent apprendre à cet âge-là aussi bien une autre langue et puis elle l'a bien fait

212. NI – Oui

213. N- Je n'ai plus de questions pertinentes à ma thèse. En avez vous ?

214. Ni – Non pas pour le moment. Merci.

215. N- Merci à vous !

**– Nadia –**

1. Na- J'ai quitté mon boulot pour faire une année sabbatique pour aller voyager pour voir des autres choses j'avait envie de voyager je ne sais pas ou donc je suis partie en voyage j'ai rencontré (nom supprimé) et donc j'ai trouvé ou je voulais aller et donc là j'ai préparé mes études et j'ai vue le prof etcétéra et je suis venue comme ça
2. N- En rentrant en France quel type de soucis as tu rencontré ?
3. NA- des soucis comme quoi ?
4. N- Je te laisse définir ce que ça veut dire.
5. Na – les soucis étaient surtout administrative il fallait savoir comment ca fonction comprendre ce qui passait et ou il fallait aller
6. N- Hum hum
7. Na- et aussi le petit souci au début c'était que je ne connaissait personne a part (nom supprimé) et vous mais voilà donc je ne savait pas trop a faire après j'ai commencé mes études et j'ai commencé ma vie associative et je faisait des activité je rencontrait des gens ca devenue plus simple tout au début j'avait plus envie de ehu entrer chez moi que j'avait quelque mois plus tard
8. N- et quand tu n'avais plus envie de rentrer chez toi quelle est la raison ?
9. Na- Parce que je suis venue je me suis demander « bon qu'est ce que je fait ? » j'ai quitté mon pays ou j'ai vécu pendant 26 années
10. N- hum hum
11. Na- et tu étais construit pour moi c'était tout aménager pour moi et je suis venu ici avec presque rien aménager pour moi donc …
12. N- Si je comprends bien avant tu a vécu une expérience un peu plus indépendante ?
13. Na – Ouais
14. N- et pour toi comment définies tu cela ?
15. Na - … je ne sais pas …
16. N- je te demande cela parce que tu m'avais dit avant que tu ne parlais pas trop le français avant
17. Na – mais non, en fait quand je suis arrivée en France je parlait déjà le français donc c'était plutôt avant quand j'était ici pendant quelques semaines 2 -3 semaines mais pas quand je suis venue en France a vivre et étudier pour m'installer je parlait déjà le français donc ce n'etait plus le soucis de la langue je pouvait communiquer avec des gens ouais les premiers cours était un peu « eh ? »
18. N- hum hum
19. Na- mais après un mois je me suis habituer au rythme des profs au certains accents … donc c'était plutôt vraiment des soucis quotidiens pas vraiment de la langue donc ehu… il fallait aller pour avoir le visa il fallait aller pour l'assurance médical il fallait aller a la banque
20. N- Comment as tu pu surmonter ces épreuves ?

21. Na- il fallait le faire… ouais la j'ai eu mon premier soucis avec les langues parce que je me souviens de mon premier rencontre avec un banquier qui me parle des choses des chose déjà moi je ne comprends pas bien des trucs bancaires et comment il faut des papiers et tout et lui le monsieur il dit on a ça ça ça et tout … et moi j'ai dit ça c'est pas cher je le prends
22. N- Ok peux tu décrire plus ce que tu veux dire ?
23. Na- bon j'ai pris rendez-vous et ehu lui il m'a proposé des produits j'explique un peu ma situation je suis étudiante je me précise mon âge voilà au moment j'ai eu mon 26 ans de rentrer dans l'année du promotion spéciale etcétéra je l'ai trouvé par l'ecole c'etait un conseil d'aller le voir mais en tout cas lui il parlait bancaire 'est ce que tu veux ca on a ca et ca' il a commencé tout de suit de me proposer le service pour le portable il me lance tout les pubs tout et déjà je ne sais pas … et en plus en Russie ça fonctionne un peu différemment et ouais la langue il parle vite
24. N- Et comment as tu ressentie quand il parlait vite ?
25. Na- bien je pense qu'ils y avaient des moments que j'ai pas compris je n'ai pas bien compris mais bon quand j'ai vu qu'il y avait un XXXX moins cher bon voilà je l'ai pris mais le 2ieme le 3ieme mois plus tard quand j'était plus alaise en français … la c'était après un mois en France et je ne connaissait personne et je ne parlait pas beaucoup et la au bout d'un moment quand je rentre dans la société je commence mes études je commence a parler avec des gens je me sens plus alaise avec le français et …
26. N- Tu as dit plus alaise, peux tu développer ce que ca veut dire ?
27. Na- c'est a dire qu'au début je cherchait des mots après même dans les situations les plus simples donc tu cherches tu construits la phrase donc plus tard ca vient tout seule donc mais oui je cherche des mots quand je fait les les exposés quand j'écrite je pense en fait mais ehu… je ne fait pas ca quand je parle avec des amis certainement je fait des erreurs mais ehu je fait moins attention après ca parce que je sais qu'ils vont m'aider donc …
28. N- Hum hum
29. Na- mais la quand je présent mon terrain si j'ai besoin de XXX mais au début voilà au début quand j'ai dû faire un appelle por exemple donc j'ai un mail je pense un peu qu'est ce que je veux dire donc je construis un peu maintenant non tout a l'heure il fallait que j'appelle un agence avec qui je travail il fallait le faire vite donc je l'ai appelé et j'ai pu explique vite ce qu'il me faut et …
30. N- Quel type de problème as tu rencontré ou même maintenant ? Relier soit a la culture ou la langue ? Il a possiblement aucun problème …
31. Na- C'est pas un problème forcement au début je ne pouvais pas distinguer largo et la langue normale donc après j'ai appris un mots mais je ne savait pas ou il faut le classer en fait heureusement j'était avec (nom supprimé) j'ai dit quoi j'ai dit dégager mais 'je me dégage' mais ehu c'est pas gentil ça (rire) moi je ne savait pas du tout comment l'utiliser parce que la je l'ai

appris ehu a l'écoute donc et après j'ai commencé a comprendre que ça c'est familier ça c'est a l'oral tu dit ça et ça c'est carrément largo

32. N- hum hum
33. Na- donc ehu
34. N- Pendant tes études de français comment est ce qu'elles t'ont aidé avec ta situation ici en France ? ou bien comment est ce qu'elles t'ont donné les outils pour classer « ceci est classé largo, cela est classé la norme » ?
35. Na- Pour largo c'était plutôt le quotidien donc c'est plutôt avec des gens quand tu parles et tu apprends ca signifie ca et ca ; c'est pas le bon signification et avec les cours oui j'ai appris écouter le français, comprendre au premier cours de faire des notes et de faire vite et aussi de classer ehu les choses mais ici je pense parce qu'ici je fait quelque part les études… ehu un peu littéraire. Donc il avait même un séminaire qui se partait sur… ehu le temps en français, mais les temps dans le roman en fait tu apprends le français ici tu utilise le passé dans le passé, mais non en fait. Il y a ceux qui le font dans le roman n'importe comment et nous on a appris le théorie et donc en fait ca m'a aidé au moment que je commençait pas a comprendre le diffèrent mais plutôt sentir que oui ici il faut utiliser ça …
36. N- A le sentir ?
37. Na- Ouais mais déjà c'était mon première année ici
38. N- Ils ont enseigné comment sentir ?
39. Na- non non ils ont expliqué les théories grammaticaux grammaticales « le passé dans le passé » por exemple….ehu grammaticales.
40. N- oui moi aussi je fais cette erreur
41. Na- pour moi plutôt ce sont les articles parce que ca n'existe pas dans ma langue maternelle
42. N-hum hum
43. Na- donc je ne comprends pas du tout ou il faut utiliser les articles définies indéfinies ou il faut pas utiliser
44. N- est ce que ça arrive en anglais
45. Na- je pense que oui en tout les langues parce que c'est pas naturel pour moi mais en anglais c'est un peu plus précise pour moi que en français en français je pense parfois que c'est facile mais tu voix j'apprend le règle et après tu voix un exception et en fait ca casse tout
46. N- Moi j'ai eu beaucoup de difficulté avec le masculin et féminin je sais la différence mais les exceptions me gavent, par exemple le mot « souffle » il termine en e mais il n'est pas féminin
47. NA- Ouais ça il faut apprendre…et parfois aussi ça m'a arrivé qu'il y a des mots qui sont pareil en français et en russe mais la table par exemple la table mais en russe c'est masculin
48. N- humhum
49. Na- en français c'est féminin
50. N- Ce n'est pas vrais

51. Na- Si (rire) mais tout ça on peut apprendre parce que en russe il y a trois genres mais il y a une logique pourquoi il y a aussi … mais bon… mais parfois il y a des mots qui sont complètement pareille por exemple le problème et en russe ca sera ***problema*** et c'est féminin
52. N- C'est fascinant
53. NA- j'ai fait la même faut avec un autre mot qui s'écrivait avec T à la fin ehu je me souvient pas c'est comme baguette ou quelque chose comme ça et au début j 'ai penser que c'était 'le baguet' et après j'ai appris qui y avait deux t et un e à la fin
54. N- Est ce que tu auras une histoire à raconter au sujet du pire expérience que tu a vécu en France ?
55. Na- le pire expérience que j'ai fait ici en France c'était l'année dernière quand je faisais le babysitting que j'ai tombé suis une dépression profond. J'étais au bord de me jeter par la fenêtre, donc j'ai lâché mon mémoire et voilà c'est le pire chose qui m'a arrivé ici parce que je l'ai vécu vraiment très très très mal
56. N- C'est énorme ça, est ce que tu pense par rapport à cette expérience qu'il y a des relations avec la langue
57. Na- Non, pas du tout
58. N- Comment est ce que t'as peu t'exprimer pendent cette période au niveau de la langue ?
59. Na- bien comme je m'exprime au quotidien mais je ne portais pas beaucoup d'attention sur moi c'étais le façon de gagner des sous pour moi et comme je n'ai pas trouvé un autre chose plus sympa … je ne sais pas… donc je l'ai … ehu il fallait laisser le première temps que je compris que ça me plaît pas du tout donc je l'ai laissé aller pendent un année et ça ma fait du mal
60. N- Est ce que tu as eu de la difficulté d'exprimer comment tu sentais pendant cet période
61. Na- Oui je pense parce que ehu je pense que j'ai eu de difficulté d'expliquer ehu au gens que me sent mal… eh déjà j'ai commencé à en parler assez tard donc au début j'ai gardé tout à l'intérieur de moi et puis à un moment c'est sortie et j'ai expliqué quand ça vient, je dit ça me dérange, j'expliquait pourquoi ça me dérange… ehu je n'arrive pas à me respecter en faisant ça… voilà. Mais je pense que j'ai utilisé des mots accessibles et oui si j'avait l'opportunité d'expliquer en russe je pense que c'était mieux reçu parce que je peux construire des phrases plus claire plus ehu
62. N- C'était une expérience très émotionnelle évidement comment pense tu que la salle de cours, au niveau pédagogique, que tu suivais à l'époque pourrais t'aider dans cette situation ? Aurais – t-il quelque chose en particulière que tu aurais aimé voir pour te donner des outils nécessaires pendent les périodes difficiles ?
63. Na – Pour moi quelque chose que j'ai toujours besoin dans les cours de langues il faut toujours expliquer pourquoi pourquoi on parle comme ça pourquoi on utilise cette fore la je ne suis pas un personne qui peut apprendre quand tu dit « c'est comme ça »
64. N- hum hum

65. Na- Je n'arrive pas me souvenir il faut que je me mets dedans il faut que je comprendre le sens il faut que je ne sais pas qu'il montre l'histoire pour vraiment je comprends ou je vais l'utiliser bien et ça ca me manque dans tous les langues que J'apprends
66. N- Et ça te manquais aussi pendent les cours des langues ?
67. Na- Déjà presque personne ne l'explique normalement pourquoi on fait ça
68. N- As tu un exemple de ce que tu veux dire par « pourquoi »
69. Na- C'est pas vraiment les mots c'est plutôt les constructions des phrases
70. N- Tu as dit avant « je sens le temps maintenant » je peux sentir pourquoi et j'ai trouvé cette expression très intéressante et je voulais savoir si tu pouvais le développer
71. Na – Voilà por exemple j'ai vue des phrases dans le texte d'un roman et là c'étais vraiment un explication que ici l'écrivant a utilisé, je ne sais pas le présent à coté du passé et il a utilisé ça parce que dans ce type de pensé c'était plutôt dans le même niveau… les actions et quand il utilisait l'imparfait c'était une peu en passé donc c 'était vraiment dans les niveaux de sens qui va donner l'écrivant… qui va donner au niveau de sens on a une phrase… ehu pour mettre le temps dans le texte et ça pour moi c'était plus claire. En fait c'était dehors de toute le grammaire qu'on entend en cours de langue parce que c'est pas le cycle qu'on peut mélanger les temps comme ça parce que c'est dans la même phrase ehu
72. N- Comment peux-tu maintenant sentir le temps ?
73. Na- en fait je n'ai pas développé donc je le senti à ce moment là et ça m'a resté comme ça mais je pense pas que je l 'ai vraiment appliqué dans la vie
74. N- D'accord donc le pouvoir de s'exprimer au niveau émotionnel , est e que ça c'est important pour toi ?
75. Na- Oui parce que ça permet de mieux communiquer avec les gens de ehu de rendre des chose plus plus claire et aussi pour moi en tout cas on parle avec les phrase pas avec les mots donc le mots tout seule ah ça veux rien dire
76. N- hum hum
77. Na- donc il faut construire les phrase il faut les construire de tel façon que les gens te comprend et ils comprend le sens que tu vas emmener
78. N- Quelles de tes expériences as tu vécu une situation ou ils n'ont pas compris le sens que tu voulais emmener ? La personne avec qui tu parlais ne comprenais pas du tout ce que tu voulais dire ?
79. Na- Oui ça m'arrive parfois que les gens me redemandent pas souvent ehu ehu je ne sais pas si ils sont gentils mais …
80. N- comment te sens tu quand ça arrive
81. Na- je me sens bien parce que voilà j'accepte que je fais des fautes
82. N- Quand tu veux t'exprimer d'une manière très précise et il ne te comprend pas…

83. Na- des fois ça commence à m'énerver mais ça dépend en fait de qu'elle façon la personne me redemande donc si por exemple quand je parle avec (nom supprimer) et il dit « non je ne comprends pas qu'est ce que tu dit » ça m'énerve aussi et que je parle avec une copine qu'est tout gentil et dit « non mais peut être c'est moi qui a mal compris » donc qui à quelque part partage avec moi cette situation. Oui je eu je suis prête à le redire c'est claire que c'est moi qui parle un peux mal et là j'observe qui me corrige donc ceci c'est important pour moi cette quand le personne est prêt à partager les erreurs de compréhension
84. N- hum hum
85. Na- je voulais te dire quelque chose dont j'ai pensé et ça c'est plutôt avec l 'écrite qu'avec l'orale que j'ai apprit en russe c'est que « cette phrase est belle cette phrase est moche, » je le sens pas du tout en français
86. N- hum hum
87. Na- et ça je peux utiliser les constructions russes qui ne sont pas bons et ehu si je construis une phrase donc je ne sais pas si il est vraiment bon ou pas parfois je peux le faire dans le lecture quand je lit je vois que oui c'est beau mais je ne peux pas construire donc je me rendre pas compte de ehu les choses que j'ai écrit est ce que c'est bien construit ou pas
88. N- en parlant de cela, comment pense tu pouvoir réaliser cette sensation si tu était dans un cours et t'avait une opportunité de re-entrer dans les cours de français qu'est que tu attendras du professeur ou bien du programme de cours pour qu'ils te donnent cette sensation de « ceci est une belle phrase ou pas? »
89. Na- je ne sais pas bien expliquer je ne sais pas ce qu'il peut dire pour donner cette sensation. Oui, pour expliquer que oui en français on on fait comment ça parce que X. Oui mais un explication assez basic là je pense à une copine qui a corrigé un de mes fiche de lecture et elle m'a par contre elle m'a dit en expliquant que « tu as beaucoup de répétitions c'est pas jolie et le français accepte le 3 et si il y a deux en succès, tu voix ? Avec un virgule, c'est pas jolie. » Là je ne sais pas pourquoi mais bon on accept que ça c'est français bonne je mets trois dans une phrase en français j'essaies de trouver une troisième trucs (rire)
90. N-(rire)
91. Na- parce que je sais que je ne pas avoir deux
92. N- (rire)
93. Na- Tu vois ici je ne voix pas tout à fait le logique mais je peux accepter que les français ils aiment les 3 d'accord.
94. N- (rire) D'accord. Donc on a parlé de tes expériences négatives que tu as survécu. Bravo. Des expériences très difficiles mais y a t-il quelque chose que tu peux dire sur l'autre coté de la médaille d'une expérience que tu as très bien vécu ?
95. Na- Oui c'est toujours sur le théâtre et quand on a fait les présentations c'est simple tout les présentations les répétitions. Avant le jour de présentation, ce présentation est un peu triste parce

que tout ces répétitions sont finis mais ça c'était très bien parce que on a eu une belle équipe on s'entendait bien tout les monde était passionnés sur le chose qu'on a fait tout le monde était que les amateurs de théâtre mais c'était très intéressant et ça m'a aider au niveau de la langue parce que j'avais à travailler l'articulation que je pense que j'ai perdu un peu maintenant

96. N- Non
97. NA- Non ?
98. N- Non, je vois des grands progrès à ce niveau chez toi depuis ton arrivé en France.
99. Na- Parce que il fallait que je m'exprimes bien et j'ai eu vraiment de la part de tout les gens de l'aide donc il y avait quelqu'un de français une copine qui était « bon là on va se mettre avec toi et toi tu vas me dire ton passage » et là on a répété ensemble « non il faut faire mieux là il faut allez plus lentement là il vaut mieux s'arrêter ici » bon et aussi j'ai appris quelques mots que je ne savais pas avant parce qu'ils étaient dans le texte voilà et … déjà c'étais pour moi un chose que j'ai remarque pour moi c'est plus facile de déclarer le texte appris par cœur de le lire parce que quand je lit déjà j'ai un petit soucis quelque fois je me trompe avec mon lettre donc je peux lire n'importe quoi des fois et donc quand j 'ai l'appris par cœur là je le raconte … je le je ne sais pas… déjà j'ai un bon mémoire visuel mais je peux parfois me ehu souvenir comme ça. Mais là, quelque chose quand tu as appris un texte par cœur en plus quelque chose que tu vas jouer sur scène tu commence tu ah l'approprie un peu … tu ehu ajoute des émotions qui peux suivre cette phrase donc tu pense avec comment tu dis cette phrase …
100. N- Et comment est ce que cela a amélioré ton français ?
101. Na- déjà au niveau du prononciation je ne sais pas je ne me rends pas compte de un accent. Fin je sais que j'ai un accent mais je je me rend pas compte et est qu'il est pareille est ce qu'il est mieux est ce qu'il ehu …
102. N- Est ce que tu me poses une question ?
103. Na- non je ne sais pas je me pose la question aussi je suppose
104. N- tu as beaucoup amélioré depuis l'année passé
105. Na- J'ai pensé à une autre chose qui m'a peu t'être m'aidé aussi. C'est au niveau de compréhension. C'est en fait la radio qui s'allume à 7 heure du matin c'était au début c 'était un peu l'horreur pour moi pare ce qu'au début je suis le personne au visuel et parfois si j'entend un truc sans le voir c'est un horreur à déchiffrer parce que je commence à avoir des mal de tête. C'est pour moi important de voir et là il faisait, je me réveille avec le bruit et quelque chose que je ne comprend pas, le français fluide, et en plus … et voilà j'était habituée à parler avec des gens mais pas à regarder la télé pas écouter la radio et à 7 hrs du matin je commence à l'écouter et je comprends tout à 7 hr du matin (rire) même à 7 hrs du matin
106. N- (rire) ahm tu as dit avant comment tu te sentais plus alaise est ce que tu as histoire ou bien un événement où tu t'ais rendu compte que « oui je me sens alaise »

107. Na- non je ne penses pas qu'il y avait un événement comme ça non c'est plutôt avec le temps après la première année ou j'ai commencé à fréquenter les gens où je parlais un peu plus de eh… de communiquer… XXX
108. N- Pardon
109. Na- toute est venue comme ça
110. N – D'accord
111. Na – Mais…
112. N- Si on prend le mot alaise comment le définirais tu ?
113. Na- que c'est devenu facile
114. N- C'est quoi « ce » la vie ?
115. Na- non parler de parler de m'exprimer au quotidien en français c'est devenu plus facile
116. N- Et même au niveau de ton identité ou tes émotions ressentes tu la même chose ?
117. Na- là je ne sais pas parce que ça fait un moment que je pas parler de mes émotions en français
118. N-N – hum hum
119. Na- Quand je parlais ce n'était pas eh profondément
120. N- hum hum
121. Na- donc là je ne sais pas je ne sais pas si je vais voir le psy en français si je peux bien m'exprimer ce qui me dérange par exemple je peux oui m'exprimer comme ça ; là je suis fatiguée, je suis…. ehu ça me dérange, je me sens un peu, je me sens bien, je me sens mal… ehu je peux expliquer pourquoi je me sens mal
122. N- Cela t'a pris combien de temps pour pouvoir faire ça ?
123. Na- je ne sais pas
124. N- Quelles types de choses que tu ne peux pas faire en français ?
125. Na- je ne sais pas pour l'instant je n'ai pas vu le chose qui ehu …
126. N- quand on parle d'émotions et le français quelle partie de toi qui n'est pas bien révélée à travers de la langue ?
127. Na- Je ne sais pas … là il faut que je réfléchisse … parce que quand il faut que je fasse un chose je le fait
128. N- hum hum
129. Na- au niveau de se bien s'exprimer c'est pas ... pour moi c'est pas si important parce que je travaillais en Russie avec la langue donc je peu m'exprimer bien même si j'ai un petite sensation
130. N- hum hum
131. Na- de le perte de l'année dernière la je sais que j'ai changer mais le champs de mes études pour la Russie comme ça je peux pouvoir pour moi garder ma langue ou le niveau que j'avais en Russie mais aussi je ne peux pas avoir le même niveau en français qui m'embête un peu parce que j'aimerais bien continuer dans le même chemin au niveau professionnelle et pour ça il faut quand même bien s'exprimer

132. N- hum hum et comme est ce que ton identité a changé depuis ton arrivé en France ?
133. Na- je pense que je suis plus ouvert. Je parle plus facilement avec des gens que je ne connais pas dans les soirées je ne reste pas à côté de quelqu'un que je connais je va vers des personnes que je ne connais pas des choses comme ça.
134. N- hum hum et ça c'est grâce à quoi selon toi ?
135. Na – Grâce au gens qui sont autour de moi dans la situation.
136. N- Et la langue ?
137. Na- Oui la langue aussi mais la langue plutôt quand tu commence à sentir plus alaise donc je parle plus facilement. Oui, tu te sens mieux dans la situation c'est pas que « ehu eh ? » non donc oui tu peux surtout quad tu peux raconter ce que tu fais donc ehu.. et quand tu trouve des choses que tu fait que tu aimes faire je ne sais pas un projet de recherche qui te passion
138. N- humhum
139. Na- et tu peux parler de ça long temps et tu peux parler de ça de façon « oui c'est bien » et le gens te dit « ah oui c'est géniale « et je le sens maintenant je ne sais pas si c'est parce que …je ne sais pas si vraiment mon sujet est génial c'est le façon dont je le raconte
140. N- (rire)
141. Na (rire)parce que je parle un peux avec le ehu … oui c'est ca donc parce que je peux l'expliquer tant que avant quand je suis venue en France j'avais envie de travailler un peu dans ce champs là je ne savais pas quoi faire donc que je racontais un peu « oui c'est ça c'est un peu ça « que la maintenant quand je raconte de ce que je fait je vais te dire que je suis prêt à continuer la discussion et donc ça pour XXX presque tout les gens avec qui je vais parler ils vont dire « oui c'est bien » mais je ne sais pas en fait, si c'est vraiment le sujet ou c'est parce que je le raconte de tel façon que ca commence à ehu …
142. N-Peut être c'est un peu les deux
143. Na- Oui peut être
144. N- Ahm, je vais reprendre quand t'avais pris ces cours intensives, si t'aurais pu donné des conseils à une ou un autre étudiant qui allait prendre des cours de français pour les mêmes buts quelles types de conseils donneras tu ?
145. Na- déjà d'éviter de parler la langue maternelle … de rester vraiment au milieu de de la langue français, même si tu parle la langue étrangère. Parfois même c'est mieux parce qu'ils fonts les mêmes erreurs donc je ne sais pas c'est mieux de parler avec les français parce que voilà on entend qu'on parle bien mais peut être au début c'est même mieux de parler avec des autres étrangers parce qu'il sont un peu dans les même niveau donc tu te sens accréditer au niveau de la langue donc je pense que c'est pareille avec moi un petit peu en anglais c'est plus facile pour moi pour parler avec les gens pour qui c'est pas leur langue maternelle que avec des anglophones
146. Tu te sens encore comme ça maintenant ?
147. Na- pour en français non

148. N- non
149. Na- mais en anglais por exemple oui
150. N- d'accord ahm … as tu l'intention d'avoir la nationalité française ?
151. Na- ouais
152. N- Et d'être française comment vas tu te sentir partie de la France ou le sent tu déjà ?
153. Na- ouais je pense que je le sens déjà parce que ehu ehu … je suit tout les choses qui se passent donc je parle avec les français on a les mêmes sujets. On regard, je ne sais pas… les même journals bon au niveau de les actualités oui quelque part dans le culture français, ça, je apprend un peu et bon l'histoire est le même et les gens du pays le savent. Et ehu de quelque chose culturelle mais ce n'était pas si loin parce que la Russie est assez proche et en venant ici les ehu heu les … je le touche quand même tout le temps
154. N- Si je te demande une question direct là dessus - est ce que tu te sens intégrée ?
155. Na- Ouais
156. N- Et l'intégration veut dire quoi ?
157. Na- D ehu en fait de vivre la vie pareille… pas la même … mais de vivre la vie très proche à les gens qui sont nés ici les gens qui ne sont pas nés ici mais qui sont ici depuis long temps de dans la société
158. N- comment ont les cours que tu as pris en Russie et en France t'on aider avec cette réalisation d'intégration ?
159. Na- bon en Russie c'est pas aider à faire ça c'était plutôt la langue et en plus l'école en Russie c'est pour les profs par exemple en Russie quand un étudiant pose une question ils vont dire « mais ça c'est le niveau prochain je vous répond pas »
160. N- (rire) c'est vrais ?
161. Na-bon ils m'ont répondue mais c'était un peu embêtant et ici en France je ne sais pas non plus le cours linguistique oui peu être mais ça aussi ça dépend des profs parce que on peut raconter sur des choses cultures en français sur le culture quotidien … et ça permet de comprendre ehu … des fois des blagues voilà et c'est ça aussi que j'ai commencé à comprendre les blagues qui au début mais les blagues qui étaient là par exemple quand on regard quelque chose et je comprend le sujet et je comprend pourquoi par contre au début c'était un peu ehu…
162. N- C'est un suggestion ?
163. Na – Oui peut être mais ça aussi c'est un peu particulier parce que ça dépend des personnes qu'est qu'il lui apporte parce que personne ne l'a eu … on a eu une professeure que je pense on a eu ça mais je ne sais pas on a regarder un truc de XXX (molière ??) et ehu… et c'est quand même oui c'est le culture française mais c'est aussi le culture subjectif parce que on a quelqu'un qui va dire « c'est géniale tu parle le même que les français » et une autre personne te dissent mais non ça c'est nulle » donc c'est ehu …. Donc ici c'est difficile d'évité le moment personnel quand le personne enseigne et il dit … quand tu sais pas je pense que c'est comme ça parce que

cet prof quand on a commencé à parler de la culture il dit que mais non les Parisien ils n'aiment pas s'habiller en les couleur brillant plutôt gris noir

164. N- C'est vrais pour toi ?
165. Na- non je ne pense pas parce que je voix des femmes surtout pour les femmes à Paris qui sont en rouge en bleu en vert donc ehu… là je je pense pas que ce…
166. N- Que selon toi a été très bien placé ou pas du tout placé ?
167. Na- non en fait tout était assez bien mais j'ai eu beaucoup de de la chance on a changé de prof pour nous et pour nous on l'a fait partie parce que au but d'une demi heure la première pose eh on est allé chez la directrice on a dit « mais non c 'est quoi c'est pas un bon prof on les aimes pas on veut les enceins on a payé pour le cours »
168. N- hum hum
169. Na- Donc la pauvre ce ne sais pas si elle a passé mais bon voilà elle est venue un peu avec son façon donc voilà ce sont les exercices donc on était donc ehu voilà on … c'était plus le discussion de tout le monde tu sais aussi pour partager le travail ans le cours c'est aussi important de fait de pas de faire le personne travailler tout seul mais de travailler en équipe
170. N- … je pense que j'ai tout demandé as tu des questions pour moi ?
171. Na – non je ne pense pas
172. N- Merci beaucoup

**– Malika -**

1. N- So what brought you to France?
2. M – Ok so I came to France 9 years ago to join my husband to be that is the only reason in fact. I love travelling and I always loved going back home and my home for me is Check Republic obviously and my home town so I really love my home town and I never saw myself leaving my country but anyway it happened
3. N- hm hum
4. M- Actually we met in New York and after that I went to Alaska to teach for a year and ahm at that time I tried to learn French a little bit but it was impossible. Well a little bit … ah I just borrowed a text book but I looked at it but that was about all and I went home and so I started learning French at home by my self but is was almost impossible because the sounds were so different but of course I had a tape recorder and every thing but the sounds were so different like "E" for me it sounds almost silly and it is a normal sound and you know the nasil nasal I don't know how you said that it is really I don't know I can't even hear the difference between "vin" * boire * and vent * wind *
5. N- there is not a big difference here in Quebec there is a more audible difference
6. M- Ah really
7. N- yes here it is a little flatter I guess I would say
8. M – I can hear it when I know what I say but I can't hear it when it is just out of the blue they say it
9. N- hum hum
10. M – so I started learning in the Chech Republic and then I went to see someone who was not a teacher and that was difficult because he could not understand that I couldn't do the first lesson and the third lesson just because it interested him he was really nice and everything but I didn't really learn anything with him then I came here and I started taking lessons in Chantilly and here at UTC but I think I made big mistake because here I took for lessons a week 4 hours a week and in Chantilly also 4 hours a week and it was not intensive enough and
11. N- hum hum
12. M- the second year I only continued in Chantilly so 4 hours a week and I thought it was a clever move but probably it was a stupid move I skipped a level and I was very proud of myself and of course I missed a lot of grammar and everything so so I can get by I can even work here using French and everything but that is why I started courses this year especially written because my written is very horrible it is getting better but now it is also my personality in a way I don't really care I know that people know that I am a foreigner and if I make mistakes I am understood I am fine (rire) there are people who don't they really need to speak perfectly well to feel well I feel well I don't but my husband it really bothers him sometimes we really don't understand

each other I say something and I ah … I have a Chech friend who also has a French husband and because of the pronunciation she says something and he understands the opposite like the difference between “un” and “en” and they really don’t understand each other and because of my written French because I don’t really use it or need it but sometimes when I write a email or something I ask my husband to correct it and he says there are like 5 mistakes in one sentence it is really impossible so he pushed me in fact to come here a game and I really enjoyed it this year

13. N- Could you recount again your lessons?
14. M- I took 2 years and then I started working in fact we lived near Senlis do you know where that is
15. N- no
16. M- In fact it is near Senlis and it is like a Park Asterix or something like that so I spent 6 month there as a waitress and that is where I started to speak more fluently and the year after I don’t remember exactly I only work there for 2 months only for summer 3 something like that or 2 and a half
17. N- And you said you went to Alaska
18. M- yes I was a biology and sport teacher because in Chech Republic we have 2 subject and I finished my university and I couldn’t see myself teaching straight away so I was working in the mountains or what ever so I spent three times as a fille au pair 6 months 10 months and 1 year
19. N- ok
20. M- ah the last time it was in California and the first two times in London and I returned and I spent I think 6 months in the mountains being a receptionist and then when I returned by chance met somebody who was leaving the school where I used to study and she was looking for someone to replace her and I said I would love to teach English but not biology because it had been 5 years since I study biology but in fact it was impossible because I didn’t have a degree in teaching English so I started to teach biology but because it was a bilingual school the very first year I started teaching biology in English and it was horribly difficult because the system is different the vocabulary and everything
21. N- it is very different
22. M – but ah I thought for the first 6 months it was horrible horrible
23. N- what did you do to get over that
24. M – well I only had I had bacloriat class
25. N- hum hum
26. M- so in a few months I had to learn for myself all the vocabulary because in the Chech Republic you study first the human than plant than animals but in the English system it is much better I think you study everything together so when you have plant system for example you study like the body it is really much much connected at first I didn’t know where to find the information

what did I do in fact one of my former friends or school mates was doing the same thing but one class below and we really helped each other because it was horrible when I started I had butterflies in my stomach and I really felt horrible they were grown ups and they knew more than I did but three months after it was ok it was ok it allowed me to go to Alaska you know the FullBright program so I got to go through this program.

27. N- do you teach here in France?
28. M- yeah I teach English
29. N- do you work for a private organization or a public?
30. M – I don't have any degree so in fact I teach in Chantilly that is where I used to take my French classes and I became friends with the director and that is where they told me that they were looking for and English teacher
31. N- Do you find
32. M- I can't compare because it is adults because I used to teach teenagers
33. N- no I mean do you find that the students that you are teaching here are they acquiring the language well
34. M- yes so in fact for me … it is different because they are usually they are all retired and so… it is 2 hours a week ... so you know what I mean.. but depending on their personality so some of them you know ESL?
35. N- yeah
36. M – so they listen to it every day and they really improved and some of them go there for fun well any way so I love it
37. N- So you took 2 years of formal instruction in this region
38. M- we I also did go to an association that was like 8 euros a year and I tried to do the same thing in Chantilly but that was a problem because also you know many of them are non teachers and in fact here the person who teaches us used to be a teacher a history teacher and you can see the difference it is different than here but I love it
39. N – hum hum and in these hours of class you said it was not enough for you?
40. M – It is not enough for me but at the same time I guess for every body at first I really study at home and you know I do all my homework you know and even more but now at the end I just didn't do it
41. N- you don't have time
42. M – I think if you really wanted to you find it but I do do like it but I don't know I do something different… the first semester I took this year to be honest I didn't really like it I took it with a different instructor and I don't remember her name I didn't really like it yes and no towards the end no I took 2 hours with her and 1 hour with Jane
43. N- hum hum

44. M- I really loved that it was professional French but it was more for students before when I took classes here it was for people like me but now it is for students so I was an intruder … so it is different but it is really good and this semester I wanted to continue the LA93 and I had to take the same professional French but it was only on Wednesday and on Wednesday I am with my daughter so I only took 2 hours instead of 3
45. N- hum hum what kind of French did you use in between these classes.
46. M- because I am sport teacher I used to teach gymnastics in Chantilly in a club
47. N – hum hum
48. M- I ah spoke French but again it is something with my personality because I say something with my hands and legs and I know the words for hands and legs but I just sometimes say something without even thinking but it didn't really bother me
49. N- Did you learn French before or after meeting your partner?
50. M- ah after because the only reason for learning French was for him
51. N- In what language do you communicate in?
52. M- In English
53. N- And to your daughter?
54. M –Chech
55. N- In your first experiences in France how did you feel?
56. M- I felt really well because I tell you at home I try to learn but I had a mishmash I was confused and my teacher I love her personality and it is probably because of that and she would come to me and put everything in order for me in my head and it really helped I remember that my father came and he was really proud of me because he thought I spoke French really well because I met a neighbor and I used je suis, j'avait, so in one sentence I conjugated like the word to be and to have and he was really impressed and he said oh you speak really well so that teacher put every thing in order for me and another teacher she could explain thing perfectly well but I didn't like the way she ehu she kept losing time and I think when you take classes you need to be really intensive
57. N- So if I understand you well when you arrived to France you felt good because you could be understood by your neighbors
58. M- no I didn't explain that well no I didn't feel very well we moved to a small village and I didn't speak French and there were 200 inhabitants and I needed to have a car now I am really very ecologically minded and I didn't want to take a car just to go see people and it was 10 kms to go to Senlis and there there is nothing anyway I was not very attracted by Paris so I felt that I was in a very nice environment but I can't really do anything ah my life was very slow and not very interested interesting at that moment
59. N- and How did using French help you?

60. M- What helped me is that one of my neighbors told me about AVF Acadamie Vie Française and it is an association when you have for French and for foreigners for people who change their marital status or foreigners whatever and put people with the same problems or situations together I remember that I spoke French and in English and we had the same problems not problems but the same situation of life
61. N- When you were using French how long did it take before you felt comfortable in French?
62. M- it is difficult to say because I know with my husband that I could I remember maybe 6 months after I could speak French and I knew that he would laugh at me because of my pronunciation so I kept speaking in English even though I could say it in French but I think what really helped me was AMERISABLE you know the amusement park because I had to speak French and I had to speak to clients
63. N- What was your worst experience?
64. M- … I will have to think about it
65. N – Well think about it and I will ask you the opposite what was your best experience? But just think about those two questions and I will ask you something specific. What are your thoughts on the results of the class?
66. M – Now at this moment I need to improve my grammar I don't know that it is only because of the classes but now when I read something like the newspaper I pay more attention to the structure and before I didn't notice or pay attention to that without even thinking so I think I pay more attention to this
67. N- what are the objectives you wish to attain when you are in class?
68. M - well my objective now is to improve my grammar
69. N- have you done so?
70. M-the subject is so vast I am unable to attain everything but improve yes I did
71. N- What kinds of things would you like to have seen in the class?
72. M – I think as I told you I study with students with different background their grammar for example the first time with the other teacher I started speaking and I felt like I didn't belong there and I saw them looking at me and the teacher started laughing and looked at the students and she said "oh you think she doesn't need any French classes" because she speaks fluently but the minute she started speaking about grammar I was lost like adding s or es for passé composé with the verb to be and I knew that there were special cases but I was completely lost because I only knew the very basics and then she was already talking about… and the students who could not even speak knew perfectly well and I was like oh my god and ah… it was hard … I felt I really felt.. really silly in fact
73. N- ok, ahm do you think there are things that need to be added that would make you feel more confident in that context?

74. M- What I am trying to say is that the need different things the students they need different things I do not need to speak because I speak with everybody but I do need more grammar but ah of course that here it Is based more for example the teacher ask at the beginning of the course students what do you want to do and people say we need oral which is normal so I don't have the same goals
75. N- Do your grammar skills stop you?
76. M- no sometimes I say things that I don't have the intention of saying at all usually it is funny in fact
77. N- ahm do you think you can express your identity well in French after 9 years and 3 years of courses?
78. M- …
79. N- she is nodding no, as I am recording this she is nodding no
80. M (rire)
81. N- (rire)
82. M- … difficult I don't know it also depends on the people I am with like I said that I became friends with my French teacher and I think with her it is much easier and sometimes it is funny she says slow down because I can't understand you because of your pronunciation how can others understand… in fact you asked me about my difficulty and ah
83. N- worst experience?
84. M- I don't know if it is the worst experience but it is a difficulty it was a really bad experience like French people they talk talk talk talk for example you are sitting with 4 or 6 French people and you eat and everybody speaks and I want to say something and I can't because they say it is this Latin way of living or whatever but if I try to say something it takes time and if they are French they just speak like that and I need time to think it over or whatever and I feel like they don't give me time and I feel like they don't care it is not that they don't care it is like they want to say something very fast and they don't take time to let me think about it
85. N- Does it still occur
86. M- In fact it occurs in my family…we don't see his family a lot because they live very very far and I can't say it still occur
87. N- I had that problem too, but I learned that it is less so that they don't care but rather they want to participate in the conversation because they are interested. What in the classroom that you think you could have learnt that would have helped you maintain you * à porter parole * in that example? Or what kind of advice would you give to help someone in the same situation?
88. M - I think that is something psychological I think it is not just because … somebody helped me in fact you know kinesiology
89. N- Yes

90. M- well we went there for something that had nothing to do with that but I also told her that I had problems expressing myself especially in English but not in French and I really felt I have a lot of English friends and when they are more girls English talking than I would need to say something I felt intimidated
91. N- is it the same in French
92. M- less
93. N- Are you integrated, is that how you feel now?
94. M- yes well enough
95. N- what does that mean to you?
96. M- to feel at home
97. N- But at the beginning of this conversation you stated that home was in CR.
98. M- I feel like I have two homes I go back 3 times a year.
99. N- How has your identity changed?
100. M- What I can see is like when I saw my university mates I think I have like wider point of view I don't know if I can say like that just just as an example one of my friends cams because my husbands sister is a biology teacher and we went to morocco to see them because she teaches there and I just remember talking about the situation in Syria and my friend from Chech didn't know anything about it she just didn't care and I think that if I were still in the Chech I wouldn't care, now I know more about the world I think and of course not only that it is because my husband is just interest in something
101. N- hum hum
102. M- I think it is I really widens
103. N- How does the language you know in French and how you currently use the language allow you to position yourself and the branches of how you participate to the world and to who you are?
104. M- I would probably change it if I can what really helped me show who I am I really something completely different it is ah as I told you before in my husbands family we didn't really understand each other and what really helped me a lot is my mother in law came to the CR the last time we went there and it completely changed her point of view I don't know people think of the Chech Republic and they think a 3rd world country but being there it really opened her mind and it changed her relationship I really think like even before when I said I did this I did that for her they were just words but now that she has seen it with her own eyes it has changed everything but that is not exactly the language she understands better that I can't express myself so well in French because she was there and I think just the way that she saw is not … that my IQ is normal because I don't speak really well French it is does not mean I am an idiot I can speak other languages I remember I was saying something in French and again I made a mistake with whatever and it was the first time she was laughing and she said "I am

laughing but I should not be because I would probably not say it any better in an other language ah… it open her mind a lot

105. N- keeping that in base, what would help you, that we could develop in the classroom, that would help you in that situations? Or opportunities? You know to help develop the trueness of who you are?

106. M – you know I think maybe this would help you said before maybe without even thinking it is important but you just said it 5 minutes ago in France people can jump into your conversation just they stop you it is rather they show they are interested in what you are saying before I never thought about it but now I can see it differently to explain these things will help because until now I thought just the opposite in fact they don't want to listen to me and they don't care what I have to say and because of my way to say it they are so impatient so they don't let me finish and it is probably not that so I think that you can help students by explaining the most of you can of the culture the .. because there are things that you are used to and it is how Michel says like he goes to the Chech Republic like once a year and so he said " things at the beginning that were really strange for me I got used to them and today I don't really care" like sitting around a table for hours and eat and speak in the CR and so when I do things that are completely normal I do it here sometimes people think I am not polite or whatever but that is not at all I just behave the way I behave at home so I think explaining the most that you can about the culture things that you are completely normal everybody knows them

107. N- hum hum so how would the language classroom in your opinion be that environment for you? Being an instructor yourself what are ways do you think benefit students? What is missing?

108. M-I am going to ask you a question because it is really complicated what I do now is watching dvds in the language I do it currently with my daughter in English and I think it is better than teaching her I do he does they do I did and whatever we had a friend over and she said "I want this one" repeating herself in English because that is difficult with students of course there are 20 or something I even lent one of my students one my DVDs for children he is like 60 and I lent him this dvd anyway and I lent it to him because you have 5 minute episodes and it is everyday language like a normal English with a function

109. N- What are things about you that you would like to express in French but you can't, do you understand the question?

110. M- Yes of course … sometimes but eh… lack of vocabulary or … to be honest I am not someone who expresses herself perfectly in Chech I speak like normal but I ah never I am very natural I never use sophisticated language even when I was a teacher at a very good school I was just a normal person I … was

111. N- you can say grass roots in that context if you want

112. M – so so I am like that so in any language I would be like that for example I have a friend who is English she was a lawyer and she said that it was really important for her to express herself well and she said that sometimes when she was with French friends she would say nothing out of frustration but that is not my case

113. N- I remember we talked about feeling integrated but had you given me a definition?

114. M- hu I said ah

115. N- oh feeling at home that is right… you know I asked all the questions that I wanted. Thank you do you have any questions for me?

116. M- How long have you been here do you enjoy being here?

117. N- (rire) that I don't need to record (recorder stopped) ….

118. M- they say in france that you whatever class you take whatever degree you take it would look good on my CV I don't know if it is related but if you have a B2 level or something you have it on your CV it looks good I was really shocked because another teacher used to give TOFL

119. N- yeah

120. M- Ahm and I remember one person coming asking information about that and she said this I want this I want to have this on my CV because it looks good and I asked her if she wanted it just on her CV or if she wanted it to speak I think it doesn't really matter if you have B2 or B3 or whatever level you can have but you just go somewhere you say something you express yourself and you are understood that is what is important and you need to some people need to have some kind of proof that you are able to express yourself

121. N- And what do you think of me defining your goals for you? Lets say you come into my class and I decide what you need to be learning, are you ok with that?

122. M- Especially at my age, no

123. N- Why?

124. M- Because I think you don't know me at all in fact (rire) you don't know what my goals are even if I told you what my goals are it is impossible to get to know them so well that you can tell them what their goals are even people themselves don't know what they want

125. N- Even if I … with my experience and I understand all of the developmental sequences from someone who starts from zero to becoming fluent and I work with books that are formulated that way, you answer would it still be "no I should decide?"

126. M – certainly not at the beginning because we don't know each other I think it would be impossible for you to decide the goals and objectives for me maybe in time it would be more … you know ok

127. N- You are an adult user of the language and you use it in its context so lets bring that same idea in France. You live and work here and you are taking a class and the objectives are decided by somebody else, what do you think?

128. M- mmm

129. N- If we could help you the best way that we could what could we do?

130. M- I think that I am going to repeat myself I think it is really important to explain the culture to feel for whatever reasons reasons like you don't understand the culture because they can be so different ah sometimes you just misunderstand and you think ah… for example I used to be a form teacher a person who is in charge of the class you are in charge of the class and I teach biology and sport and if they are ill I am the one who would contact the parents

131. N- ok

132. M- in my class an American girl came beautiful very smiling very smart very pretty girl and one day she came to my office and she said "why do people don't like me here" and I said 'what do you mean' because I knew that everybody was in love boys were because she was very beautiful and dynamic and she said "but nobody smiles at me" and I remember in Alaska people would always smile at me every body was always smiling at me keeping this eye contact and in my country they don't do that and it is not because they don't like her it is because of the culture

133. N- hum hum

134. M-And when we go walking in the forest you almost never say hello to people you are crossing I know that now and it bothers me now so before it was completely normal so coming back from Alaska and from France when you say hello more often it bothers me but that is just the culture so explaining to her that it was not because people didn't like her it was just the culture it really helped her

135. N- That is interesting, do you have any more questions?

136. M- No none at all

137. N- should I have any other questions do I have permission to re-contact you?

138. M – Yes of course.

**– Cho -**

(une partie de l'enregistrement n'a pas été sauvegardée – 5 min – problème technique et il fallait bouger d'une salle de class à une autre)

1. N- Parlez moi de votre parcours.
2. C- J'étais d'abord accueillît par une foyer d'enfance ou j'ai passé un an et là ou ehu cette institution il y avait 2 chinois je me souvient plus donc je pouvais parler chinois avec eux mais mais comme je n 'avait pas eu de cours de français je ne comprenait pas du tout ce que me disait en fait ehu le français n'était pas du tout ce que m'ont disait en fait et j'ai commencé entendre le français à la télévision. Je regardais surtout les séries même si je ne comprenais pas du tout je regardais des images c'est tout (rire) et ehu ahm comme j'avait 17 ans j'ai quitté cette institution et je suis arrivé à je suis ehu arrivé à Rimes à l'âge de 18 ans donc j'était accueillit par un autre famille institution qui s'appelait (nom supprimé sur demande du participant) et là c'était très très diffèrent là j'ai trouvé ah… tout sorte de personne et j'ai pu enfait … c'était là où j'ai été vraiment autonome parce que je n'avait plus de chinois autour de moi donc j'ai j'ai pu me débrouiller tout seule et ehu c'était contraint de parler français à peu près tout le temps et c'est là ou j'ai fait un peu de progrès au niveau de la langue mais pas tout à fait au niveau courant donc ehu et c'est en 2005 je suis passé … au mois de septembre peut être je était allé à là pour faire évidement l'inscription au collège et j'était pris … j'ai eu la chance à être pris au collège on m'a autorisé à faire les études en France et c'est là où j'ai commencé bien mes cours de français de façon académique et pendant les cours je comprenais ce qu'ils disaient et je parlait ehu pas vraiment très très bien mais je commençait à ce moment là et ehu je me suis dit que c'étais à partir de ce moment là que j'ai lu mon premier livre français et j'ai vraiment aimé la culture et la subtilité de la langue française
3. N- Vous avez dit qu'à l'époque vous n'aviez pas le niveau courant, pouvez vous me décrire ce que vous voulez dire par cela ?
4. C- Niveau courant pour moi c'est ah quand on me demande de décrire des choses des évènements et puis ah voilà des évènements et de répondre à des questions spontanément et sans passé par ehu par la traduction de français au chinois
5. N- Ça vous avez prit combien de temps de surpasser cette épreuve ?
6. C- On peut dire 3-4 ans
7. N- Et vous avez dit aussi que vous avez prit des cours de français académiques – pouvez vous me préciser ?
8. C- où il y a un enseignant qui donne des cours voilà on va dire les cours de français pour des étrangers pas pour les français
9. N- Et ces cours là ont vous aidé à surmonter ces problèmes ?

10. C- Non, en fait j'ai… j'ai pas apprit beaucoup de choses. J'ai j'ai rester que deux trois mois eh à ce point là au bout de 3 mois j'ai déjà terminer le collège mais mon niveau était supérieur qu'ils m'ont donné par le professeur
11. N- Vous avez eu combien d'heures par semaines ?
12. C – Je me souviens pas très très bien … 8 heures je pense
13. N- Et quel était le but de ces cours pour des étudiants étrangers ?
14. C- Souvent ces cours là sont destinés à la … ou des enfants des immigrés qui viennent d'arriver en France et c'est important pour eux parce qu'ils ont le même âge que les autres mais n'ont pas le même niveau donc c'est important
15. N- Comment sont ils parler de la culture française si vous pouvez vous souvenir …
16. C- non c'est surtout le grammaire surtout … le grammaire et l 'oral comme les cours d'anglais ici
17. N- comment ont –ils fait ça ?
18. C- Les cours des discussions des cours de grammaire ça ressemble beaucoup comment ils enseignent l'anglais ici à l'UTC
19. N- D'accord. Ahm … et vous avez parler d'un ami cela était au collège ?
20. C- au lycée
21. N- Comment est-elle changée la vie d'avoir un ami comme ça ?
22. C- Ça beaucoup changé déjà ça ma fait bien …. ça ma fait bien de comprendre la culture française et j'ai vraiment adhéré à la société française. On va dire ça parce que comme j'ai ah c'était …. Avant avant de faire cet ami là il y avait déjà 3-4 ans ou je ne connaissait pas vraiment vraiment la culture ce qui faisait les jeunes et ce que ce que c'était de centre intérêt et tout ça c'était très différente par rapport à la culture chinoise et donc avec cet ami là il m'a appris beaucoup beaucoup de chose c'était des choses qu'on n'apprenait pas dans le cours pas la culture mais les attitudes les les qu'est ce qu'ils faisaient en dehors es cours et ahm et le XXX entre eux parce que nous ne parlions pas de la même manière entre nous et entre les professeurs ou voilà ça ma beaucoup changé et c'était vraiment un moment très très important au niveau de mon parcours et de mon intégration en France
23. N- Vous avez parlé de l'intégration qu'est ce que ça veut dire pour vous ?
24. C- L'intégration ça veut dire de savoir s'adapter à la culture du pays et non seulement en fait pour moi il y a eu deux difficulté major pour m'intégrer pour arriver à un vraie ami premièrement c'est la langue et deuxièmement c'est la culture la langue la première barrière est la langue et la deuxième est la culture et souvent les deux sont lies mais dans un premier temps il faut savoir parler un peu la langue du pays et en suit il faut apprendre aussi la culture parce que pour parler c'est un peu un cercle vicieux parce que pour entamer une discussion il faut qu'on aie la même centre d'intérêt d'un sujet commun et ça ca vient de la culture et et si on n'a

pas le même sujet ou le même centre d'intérêts c'était très très difficile d'arriver à entamer une discussion et …

25. N- En parlant de ceci comment est ce que la langue vous a amené à l'intégration ?
26. C – ehu la langue m'a permis de comprendre leur culture c'est pas le langage qu'on arrive bien comprendre la culture c'est la culture c'est normale (rire)
27. N- avez vous appris ceci en cours ?
28. C- Oui en cours et en dehors du cours parce que les cours que je prenait étaient destinés au français … pour moi j'avait beaucoup beaucoup de recule par rapport à eu donc j'ai du apprendre des choses en cours et il y a des choses qui me manquent qui m'ont manqué donc j'ai du ah faire des cours des strates (XX) ce qui interviens la personne dont je vous ai parlé et c'était lui presque tout les semaine c'st lui qui m'a apprit aussi la totalité qui m 'a … à propos de l'histoire de l'Europe et la culture françaises de la cuisine de la musique tout ça
29. N- Au sujet de la culture française comment est qu'elle a vous amené à intégrer ?
30. C- Là déjà en fait quand j'était en première je lissait beaucoup je lisait des classique
31. N- C'est à dire ?
32. C- J'ai lu Victor Hugo les Misérables je lisais d'autre livres c'est par ce billet de la lecture que j'ai pu accédé à la culture en lissant l'actualité en écoutant les nouvelles … voilà
33. N-Vous parlez de la lecture et comment c'est relié à la langue et j'aimerait savoir qu'est ce qui n'était pas nécessaire pour votre intégration
34. C- bon ça dépend de la personne l'intégration c'est c'est la base après il faut que tu…ça dépend … ça dépend de la personne si on veut vraiment que tu aie sa propre personne ou pas moi j'ai suivi des évènements parce que ça m'intérêt. J'ai pas… pas parfaitement ah intégrer à la société non je veut dire je connais bien la culture déjà mais j'apprend plus donc il y a des choses qui ne sont pas nécessaire il y en a déjà les actualités c'est ça qui est des choses on suit et … Il faut pour moi il faut tenir au moins un minimum au courant de l'actualité pour pouvoir discuter avec des gens et l'intégration c'est aussi vivre avec les autres donc si il faut qu'on aie la même pense … de pouvoir entamer et discuter faire des amis avec des autres il faut qu'on y aie la même quantité de connaissance … ouais
35. N- Au niveau de vos expériences ici en France pouvez vous me décrire votre pire expérience que vous avez vécu ?
36. C- Ouai c'est parce que quand… la première année c'était une expérience un peu irrégulière je n'avait pas mes papiers donc c'est c'était très très très très dure et ce n'ai pas trop trop bien passé du fait que tout ces démarches administratives et …. C'était vraiment extrêmement dure
37. N- Comment la langue aurait-elle aidé ?
38. C- C'étais la base parce que je ne pouvais rien comprendre ce qu'ils me disaient ce qu'ils me demandaient à faire donc… eh ça ne pourrait marcher ?
39. N- Avez vous une autre expérience ?

40. C- non la langue no ?
41. N- Avez vous vécu des situations où les gens ne vous comprenaient pas ?
42. C- oui tout au début
43. N- Et comment l'avez vous vécu ?
44. C- (rire) en fait au tout début je ne parlait pas trop (rire) vraiment au minimum
45. N- D'accord, en revanche quelle est l'expérience que selon vous, est plutôt positif.
46. C- Dans quel domaine ?
47. N- Je parles toujours sur la langue et l'intégration c'est sûr mais ce n'ai pas forcement ce que je cherche comme réponse, je veux dire une histoire de réussit.
48. C- Ouasi oui en faite comme je viens de dire au début je ne connaissais rien et j'était un peu en aventure. J'était dans un pays inconnue et j'avait rien donc j 'ai dû faire des choix et des choix que je faisais n'étaient pas bon c'était vraiment très très délicate ma situation. Et ehu comme je vous ai dit je XXX pas bouchonner. Il y avait une association qui… en France qui destiné aux étranger qui avait envie d'apprendre le français j'ai été et c 'est là où j' ai entendu parler de XXX (nom supprimé sur demande du participant) qui est une institution et tout ca donc j'étais la quelque fois parce que je me suis dit qu'il fallait quand même suivre quelque cours de français …comme ca quoi
49. N – (une question pose un peu indiscrète la réponse pour laquelle j'ai supprimé se trouve a 21 - 05min dans la transcription – explique quelque difficulté en générale mais informations qui risquent de dévoiler l'identité du participant – sous la permission du participant, je l'ai pas incluse dans les transcirption)
50. C – … donc c'était pour ça que je me suis trouvé tout seul et j'était accueillît par la France

51. N- si je commence la phrase suivante vous allez la terminer comment – JE SUIS…
52. C - Ah je suis internationale (rire)
53. N- (rire) D'accord, quelles sont les choses qui te manquent au niveau de la langue que quand vous êtes en train de vous exprimer la totalité de qui vous êtes ?
54. C- Si je n'arrive pas à m'exprimer en français à propos de moi même c'est tout de ce que je connais que je me connaît mal c'est pas au niveau de vocabulaire parce que ça me manque plus
55. N- Hum hum
56. C- mais je fais quand même des erreurs en français à l'orale au niveau féminin et masculin
57. N- C'est une véritable montagne (rire)
58. C- (rire) donc voilà non c'est pas le vocabulaire qui me manque
59. N- Et si nous parlerons de la culture. La culture chinoise est vachement différente que la culture française?
60. C- Ouais
61. N- Avez vous jamais vous trouvé dans les situations où vous pensez de ne pas s'en sortir ?

62. C- Maintenant actuellement non, j'essaie de pen... je pourrais penser comme les français et quand je parle avec des chinois je pense comment eux donc je me met a leur… je peux passer d'un à l'autre sans problème je je connais la culture. Donc je sais comment ils pensent quand on parle d'une chose et quand je parle avec les françaises je sais ce qu'il voulait dire et voilà je peux passer l'un ou l'autre sens problème parce que je connais très bien les deux cultures. Je pourrais même dire que la culture chinoise je connais bien mais en actualité je ne connais pas très très bien
63. N- Bon ça fait un bon moment que vous n'est pas été en Chine. Si vous rencontrez quelqu'un qui est dans la même, pas dans la même situation mais un nouvel arrivé et puis vous pourrez lui donner des conseils de ce qu'on apprendre dans les cours, ce qu'il faut apprendre au niveau du français de la langue et la culture que dites vous ?
64. C- Il faut parler (rire) il faut faire des amis et voilà c'est ce qu'on nous donne comme conseils tout le temps en anglais mais c'est dur
65. N- Y a-t-il au niveau du contenu qu'on ne devrait pas se focaliser là dessus ou bien devrait se focaliser là dessus selon vous
66. C- tout dépende des personnes. En fait il y a des gens qui sont plus alaises avec la grammaire et il y a des gens sont plus alaises avec la prononciation et ca j'ai aperçu que moi je suis plus alaise avec la grammaire dont la construction des phrases et tout ça
67. N- hu hum
68. C- et voilà c'est comme à la conduite il y a des autres qui sont plus alaises avec l'écrit et il y a des autres plus alaise avec la pratique
69. N – Et si nous reprenons vos expériences au collège y avait-il quelque chose selon vous qui n'était pas nécessaire ou mal placer dans le cours ?
70. C- non pas du tout c'était surtout pour débuté quoi
71. N- et le contenue ?
72. C- je ne me souviens plus
73. N- D'accord excellent, merci beaucoup j'ai tout posé mes questions aurez vous des questions pour moi ?
74. C- Oui vous faites ça pourquoi ?
75. N- C'est une longue explication mais brièvement je crois que pour mieux atteindre cette idéel d'intégration il nous faut une positionnement fort avec soit et la langue d'accueil et la culture, la porte parole n'est pas assez donner pour l'identité de la personne au nouveaux arrivants donc c'est pas forcément le nouvel arrivant qui a un problème d'intégration mais ça peu aussi être le receveur du nouvel arrivant. Il faut aussi qu'ils soient ouvert et ces standard de bases nous donnent pas cette opportunité
76. C- Oui c'est ce que j'ai senti aussi parce que les… les… comme on est en France nous parlons des français les français ehu des qu'on est dans une autre pays ils considèrent que la culture que

c'est normale qu'il utilise leur culture et c'est aussi ehu une position pour presque tout le monde nous parlons française et eux ils sont là donc c'est à eux d'apprendre à s'adapter et c'est ce qu'on pense

77. N- Et donc vous vous sentez français ?
78. C- Non
79. N- Oui, c'est tout à fait ça. Vous avez déjà répondu à une question d'identité et vous m'avez dit que vous êtes international qui n'ai pas forcement français donc je peux soupçonner que vous n'êtes pas entièrement intégré et ma question est pourquoi ? Vous faits tout les efforts nécessaires pour l'intégration, vous apprenez la grammaire, vous parlez bien, vous connaissez les actualités, de la culture mais malgré vous êtes internationale
80. C- mais pour moi l'intégration n'est pas d'acquérir l'identité du pays, de parler et connaître la culture ce sont des connaissance et l'identité c'est autre chose. Je suis moi en France, une personne intégrée dans le pays et en même temps je ne suis pas français.
81. N – Intéressant, merci. Avez vous d'autres choses à ajouter ?
82. C – Non, mais puis-je vous contacter plus tard ?
83. N – À propos de vos expériences, avec plaisir.

**-LATANIA-**

1. L - Comme je disais que j'ai commencé d'apprendre le français dans l'université en Russie mais je sentais que en sortant de l'université je le connaissais pas suffisamment pour pouvoir parler surtout que je n'avais pas suffisamment de pratique orale…et après l'université j'ai travaillé quelques années mais au bout d'un moment quand j'ai compris que je veux plus continuer à travailler dans l'endroit où j'étais j'ai senti que c'était une occasion de changer quelque chose dans ma vie et d'aller améliorer mon français de plus que j'avais toujours envie de visiter Paris. Donc c'était ma motivation pour aller en France et la seule possibilité financièrement que j'avais c'est d'aller travailler comme jeune fille au pair. Surtout le premier mois j'étais complètement perdue parce que j'arrivais pas à parler en français avec les gens en France et du coup je m'exprimais en anglais et parfois il y avait des moments quand j'arrivais pas à m'exprimer en anglais non plus…donc le premier mois c'était dur. Après j'ai commencé de prendre les cours de français et en même temps je communiquer avec les gens et j'ai commencé d'apprendre les phrases du quotidien parce que même si j'avançais assez rapidement parce que j'avais une base théorique mais justement dans cette base théorique il y avait pas de phrase du quotidien. Et justement au cours de français c'est des cours spéciales de français pour les jeunes filles au pair. Les cours étaient adaptés à jeunes filles au pair. C'est-à-dire le premier but de cours c'était à apprendre de communiquer avec la famille avec les enfants puis de savoir se débrouiller dans la vie quotidienne c'est-à-dire de pouvoir aller faire les courses et de savoir comment s'appelle les marchandises. Et ça c'était…les choses les plus importantes et puis derrière il y avait quand même des exercices plus ou moins classiques de grammaire

2. N – Comment était ce ci au niveau de vos besoins ?

3. L - pour la vie quotidienne oui par contre pour les connaissances plus approfondies du français je trouve que c'était pas assez satisfaisant d'un point de vue de grammaire

4. N - pourquoi ?

5. L - c'était peut-être parce que tout le monde avait le niveau différent du français du coup parfois on pouvait pas avancer dans certaines questions tant que certaines personnes n'ont pas appris n'ont pas compris Mais par contre ce que je trouvais bien c'est que le support de cours était bien fait

6. N - c'est-à-dire ?

7. L - c'est-à-dire le professeur imprimait des feuilles je sais d'où il venait je suppose qu'il avait des livres différents desquels il tirait ses feuilles mais par exemple quand c'était les questions de grammaire tous les moments importants de grammaire était assez… comment dire… c'était clairement exprimé sur le feuille comme des points et puis il y avait une image qui correspondait

à ce point et ensuite après ces points de grammaire il y avait un exemple et un exercice qui correspondait et expliquait bien ce qu'il fallait comprendre

8. N - D'accord…et avec ces cours ça durait combien de… c'était un an et demi ? mais vous étiez au paire pendant un an et demi ?
9. L - oui et en fait pendant un an c'était le cours de français général et pendant 6 mois suivant j'ai choisi le cours de français de commerce je crois ça s'appelait
10. N - et c'était dans une école ? c'était pas une école privée…
11. L - ça c'est les cours privés toujours
12. N - et avec tout cette formation que vous avez eu, quelle types de chose que vous auriez mieux avoir vu dans les cours ? est ce qu'il y avait quelque chose qui manquait… ?
13. L - ça dépend de l'adulte de la personne je pense…
14. N - pour vous que pour vous je parle que de votre histoire
15. L - pour moi c'était l'expression écrite qui manquait
16. N - d'accord et ça c'était important pour vous pourquoi ?
17. L - parce que j'ai poursuivit les études à l'université en France
18. N - et vous n'avez pas repris des cours de français après ?
19. L - non mais du coup je prenais les choses par si par là ce qui manquait
20. N - et après vous avez commencé vos études en quoi ?
21. L - en LEA c'est langue étrangères appliquées commerce international
22. N - d'accord…est ce que vous pouvez me décrire…ça fait longtemps…comment les cours que vous avez pris à Paris j'imagine que c'était à Paris n'est ce pas ?
23. L - oui
24. N - comment ils étaient différents que les cours en Russie ?
25. L - c'était très différent c'était basé plus sur la communication et en Russie les cours étaient presque toujours construit pareils c'est-à-dire il fallait lire un texte après de répondre aux questions qui allaient après et d'essayer de faire le résumé du texte

26. N – Quel objectifs ont été mis en place ? par example « ici sont les objectifs du cours - on veut vous amenez à B1 B2 etc » ?

27. L - euh…

28. N - c'est-à-dire est ce que vous avez eu un programme de cours qui était évident ?

29. L - je suis pas sûre. Je sais que avant le cours ils ont fait le test pour savoir à quel niveau par rapport à B1 B2 j'étais. Et il y avait le but de à la fin des cours de passer le test de TCF je crois. Mais puis d'un cours à l'autre je sais pas si je pense qu'il y avait plus ou moins quelques points précis c'est-à-dire qui correspondaient à une programme quelconque que le professeur suivit. Mais comment dire il n'y avait pas beaucoup de points dans son programme je pense parce que…

30. N - d'accord

31. L - souvent il posait les questions « qu'est ce que nous on veut apprendre ? » mais parfois quand on savait pas ce qu'on veut apprendre encore lui aussi il était perdu

32. N - le professeur en France ?

33. L - oui

34. N - il était perdu…est ce que vous pouvez développer un petit peu ?

35. L - c'est-à-dire il savait pas de quoi nous parler après il cherchait dans ses feuilles et il trouvait une feuille « voilà on va voir sur ce fait là »

36. N - est-ce que ça te plaisait ?

37. L - ce moment-là pas vraiment mais j'aimais bien le fait que nous on pouvait dire ce qu'on voulait apprendre, Mais le fait que après quand on n'avait pas de réponse que lui il n'avait rien de prévu ça je pense qu'il ne s'est pas préparer très bien au cours en avance mais c'est pas arrivé tout le temps c'était de temps en temps…

38. N - d'accord

39. L - après ça dépendait aussi du professeur parce que 6 mois c'était un professeur et d'autres 6 mois c'était un autre et c'était une dame qui était toujours préparée

40. N - d'accord quelle sont les différences par rapport à la méthodologie ?

41. L - c'était une méthodologie plus rigoureuse c'est-à-dire qu'elle donnait plus de devoirs à faire à la maison et elle n'insistait pas mais si nous on voulait faire quelque chose en plus nous-même et on avait besoin qu'elle corrige on avait cette possibilité-là

42. N - et en Russie vous avez passé combien de temps par semaine avec l'étude de français ?

43. L - 4 heures je crois

44. N - hum…si vous avez la chance de donner des conseils aux professeurs en Russie quels types de conseils vous pourrez leur donner au niveau de comment bien préparer les gens qui veulent soit travailler ou voyager en France ?

45. L - de faire plus d'activités…hum…qui demande l'imagination

46. N - mais pourquoi vous dites l'imagination parce que vous n'avez pas du tout parlé de ça quand vous étiez en France au commencement non plus. Que vous voulez dire par imagination ?

47. L - je veux dire le fait d'essayer d'exprimer nos propres idées sans être bloqué sur un texte précis. Par exemple en France on a discuté sur les faits divers par exemple. Quand on arrivait en cours on nous a demandé « est ce que vous avez entendu ou vu quelque chose d'intéressant qui s'est passé et est-ce que vous voulez parler de ça, » alors qu'en Russie c'était toujours sur le texte

48. N - et ça vous a amené quoi quand vous étiez en France dans ces cours-là à amener quelque chose de la rue en fait ou bien des actualités courantes ou actuelles ? ça vous a amené quoi dans la langue ?

49. L - ça m'a permis d'exprimer ce que je veux dire sans être bloquée si jamais je ne connaissais pas les mots que je voulais dire de chercher une autre façon à dire

50. N - d'accord

51. L - et puis aussi quand on savait pas comment dire une chose à l'autre on demandait comment dire ça comme ça on apprenait plus de vocabulaire qu'on a besoin dans la vie

52. N - et comment vous sentez vous maintenant en français ?

53. L - par rapport à il y a 6 ans je trouve que j'ai beaucoup progressée

54. N - et en disant progresser ça veut dire quoi ?

55. L - ça veut dire que en général j'arrive à parler sans avoir trop de problèmes

56. N - et est ce que c'est vous qui ont des problèmes ou ces les autres gens qui vous écoutent ?

57. L - non c'est moi qui parfois qui n'arrive pas à exprimer ce que je veux dire mais le plus souvent ça dépend de mon état personnel c'est-à-dire que si je suis très fatiguée j'ai plus de mal mais sinon les problèmes plus rarement

58. N - et est ce que vous voulez rester ici en France ?

59. L - oui

60. N - pour le reste de votre vie ?

61. L - heu je vais me marier

62. N - ah bon ? félicitations ! moi aussi…je me suis mariée la semaine passée en fait

63. L - félicitations !

64. N – merci. Bon vous êtes avec un français j'imagine ?

65. L - oui donc pour le dernier période de ma vie en France mon français s'est amélioré grâce aux français

66. N - oui ça aide beaucoup en fait je crois mais ça s'est amélioré comment ? est ce que vous pouvez le décrire un petit peu plus ? au niveau de quoi ? la grammaire ? ou des autres choses ?

67. L - non pas vraiment la grammaire je pense pas. Certes le premier temps on m'a corrigé mais après les personnes quand c'est les petites fautes il fait plus attention il corrige vraiment si je dis quelque chose de très grave

68. N - mais est ce que vous pouvez m'expliquer de votre amélioration qu'est ce que ça veut dire pour vous ? parce qu'on peut dire « je suis plus à l'aise avec la langue » mais ça ne veut pas forcément dire que je me débrouille avec plus de perfection

69. L - je pense que je parle plus vite en français et comme il a corrigé aussi mes travaux pour l'université j'ai commencé de faire moins de fautes en écrit

70. N - et pour vous c'est important de ne pas faire des fautes ?

71. L - oui parce qu'au départ c'était vraiment affreux

72. N - pourquoi ?

73. L - à l'université le premier année j'avais les notes du genre -20 -25 parce que tout était en rouge surtout par exemple pour les cours de traduction de l'anglais en français c'est ça le problème parce que de français en anglais ça posait pas de trop de problèmes mais à l'inverse…je ne

savais pas à ce moment-là comment sont construites les phrases en français……c'était plutôt la traduction de la phrase russe

74. N - et je vous ai déjà posé cette question mais je vais la reposer- comment vous sentez vous avez la langue maintenant?

75. L - mais qu'est- ce que vous voulez dire par sentir… ?

76. N - sentir toi au niveau de votre identité ou votre positionnement dans l'environnement…comment te représentes tu avec l'outil de la langue française. d'être à l'aise etc…ta manière d'être, la manière dont vous approchez les problèmes la manière dont tu parles avec les gens. Donc au niveau de votre langue parce que vous êtes maintenant ici en France vous voulez vous positionnez ici je voulais savoir comment vous vous sentez

77. L - hum…en fait je pense que ce ressentiment dépend plus des gens avec lesquels je communique. Et si parfois le plus souvent les gens ne font plus d'accent sur le fait que j'ai un accent donc apparemment je suis étrangère et ils parlent avec moi normalement et même souvent ils commencent de parler super rapidement et ils oublient que parfois quand même peut être c'est trop vite pour moi. Mais par contre parfois il y a des gens qui dès qu'ils entend un accent ils croient que ça veut dire que je ne comprends pas ce qu'ils disent et du coup là ça me mets mal à l'aise parce que je pense que je m'exprime suffisamment clairement et je comprends pas cette réaction-là

78. N - donc prenant en considération ce que vous venez juste de dire est ce qu'il y a quelque chose au niveau pédagogique que les professeurs peuvent faire selon vous pour aider cette situation au niveau que de la langue on parle que de la pédagogie en français

79. L - oui oui heu…la seule chose que je vois c'est d'essayer de discuter de donner la chance de parler à son élève le plus possible mais après vu que quand même il y a plusieurs personnes dans la classe et le temps d'heure est limité je ne sais pas si c'est possible. Par contre je pense qu'il faut quand même qu'ils motivent plus les personnes qui ne s'expriment pas volontairement. Parce que pendant les cours souvent il y avait toujours les mêmes personnes qui avaient envie de parler et il y avait des personnes qui ne parlaient presque jamais

80. N - et vous étiez dans quelle catégorie ?

81. L - celles qui parlaient plus

82. N - selon vos objectifs en français j'imagine que vous aviez des objectifs en français des buts langagiers

83. L - oui

84. N - est ce que vous avez atteint ces buts ?

85. L - mon but de départ était d'arriver à m'exprimer en français donc cette but là est atteinte

86. N - exprimer comment ? est ce que vous pouvez peut être décrire ce que ça veut dire exprimer ?

87. L - ça veut dire par rapport au moment quand je suis arrivée en France et quand j'arrivais pas à parler du coup…donc

88. N - dans quelles situations c'est plus facilement répondu s'exprimer dans quelles situations ?

89. L - hum…de parler avec des gens sur les thèmes et les …au moins les plus courantes N - d'accord Et maintenant ?

90. L - et maintenant j'ai un autre but d'améliorer mon orthographe

91. N - bonne chance !

92. L - merci

93. N - ça c'est vraiment c'est pas impossible c'est plus facile en français qu'en anglais…et pourquoi vous avez ce but là ?

94. L - pour trouver un travail parce que j'aimerai de trouver un travail dans la veille et je sais pas si vous connaissez…

95. N - non pas du coup

96. L - bon je vais pas expliquer tout le métier mais je vais juste dire que pour travailler dans le veille il faut être capable de faire le résumé de toute information qu'on avait trouvé et de le faire sans fautes

97. N - est ce que vous travaillez maintenant ?

98. L - non là je suis en train d'écrire mon mémoire

99. N - Est-ce que vous pouvez m'expliquer ou bien décrire une de vos expériences une de tes meilleures expériences au niveau de la langue où vous avez…vous vous étiez rendu compte que maintenant j'ai bien réussi

100. L - heu c'est peut être les tests c'était DEF c'est quand j'ai réussi ce test là

101. N - et c'était important comment ?

102. L - comment ?

103. N - pourquoi est ce que c'était une réussite pour vous ?

104. L - parce qu'il y avait le test blanc et puis il y avait le test final et le test final était meilleur que le test blanc Et selon cette réussite ça représentait quoi pour vous ? ça voulait dire que j'ai vraiment bien travaillé parce que à la bibliothèque j'ai emprunté les livres qui devaient être qui censaient de me préparer à ce test là parce que je voulais m'entrainer plus que ce que j'avais au cours et donc ça voulait dire que cet effort-là m'a vraiment aidé

105. N- d'accord Et votre pire expérience au niveau de la langue ? et je ne veux pas forcément dire que les évaluations si vous avez un souvenir avec quelque chose qui n'est pas du tout bien allé… Je vais vous donner un exemple de moi - je parlais à l'époque 5 langues je parle que 3 maintenant et une est terrible. Je parle maintenant l'espagnol le français et l'anglais et l'espagnol s'est s'aggravé parce que je l'utilise jamais. Mais il y a quelques années j'étais en Italie et j'ai pensé qu'avec le latin que j'ai appris l'espagnol je pouvais lire le l'italien je parlais le français et l'anglais que je n'aurai aucun souci en voyageant en Italie. Et j'ai eu tort On s'est perdu on était une heure et demi de la ville où on devait être et c'était midi et demi du soirée et il n'y avait pas d'autobus et pas de voiture et pas de taxi Et personne qui voulait nous comprendre. Donc ça c'est une expérience où j'ai vraiment appris que même si j'ai un portfolio de langue sous mon épaule je peux il faut me méfier à cela parce qu'il va y avoir des gens qui ne vont pas me comprendre

106. L - j'avais une expérience un peu similaire en Suisse où je croyais que les gens parlent soient français soit anglais au moins mais j'ai tombé sur les personnes qui parlaient que allemand et les personnes m'ont parlé allemand je les comprenais pas et moi j'essayais de parler toutes les langues que je connaissais et aux ils ne me comprenaient pas non plus et pareil c'était les questions de trouver le bon bus le bon chemin

107. N - donc au niveau de la langue en français est ce qu'il y a quelque chose que la langue française ne peut pas vous donner ?

108. L - hum…

109. N - parce qu'on parle après avoir vécu ici pendant 6 ans en après avoir 2 années de formation en Russie et un an et demi en France, un copain français… Est-ce qu'il y a quelque chose que la langue ne peut pas te fournir ?

110. L - je pense que c'est quand même le fait que son statut n'est quand même pas le même que l'anglais donc il peut pas complétement être substituant de l'anglais donc je suis contente

quand même que je connais l'anglais parce qu'il y a des articles et quand j'étais en stage dans le laboratoire je devais quand même lire les articles en anglais et il y a plein d'autres moments dans la vie où dans la langue français on utilise des empreintes de l'anglais que si je ne connaissais pas l'anglais j'aurais du mal à comprendre d'où ça vient de quoi il s'agit

111. N - donc là on parle exclusivement de la recherche là… ?

112. L - non là je parle aussi de la vie de tous les jours où les gens utilisent certains mots anglais au lieu d'utiliser les mots français

113. N - est-ce que vous pouvez me donner un exemple ?

114. L - là comme ça pas vraiment… je sais pas parce que…je peux dire le côté positif que je trouve que quand je m'exprime en français parfois…c'est même pas parfois c'est toujours je suis plus sûre de moi que quand je parlais en Russe parce que je ne sais pas si ça à avoir quelque chose avec le fait de changer de pays et le fait de dire que de toutes façons les gens me considéraient comme une étrangère donc ils ne vont pas demander de moi la même chose que si j'étais née ici du coup ça me libère de faire les fautes alors que en Russie je me mets peut être les contraintes trop forts d'être parfaite et du coup ça me bloque

115. N - est ce que vous vous sentez plus française ?

116. L - hum…française non parisienne oui

117. N - et ça veut dire quoi pour vous ?

118. L - hum…ça veut dire que j'utilise par exemple les mots…déjà par rapport aux gens qui viennent du sud je parle quand même la version parisienne du français et après j'utilise les mots comme « bas » les mots qui sont plus utilisés par les parisiens

119. N - est ce que vous vous sentez intégrée ?

120. L - pas complètement

121. N - pourquoi ?

122. L - parce que…j'ai presque pas de copines françaises Et le fait que je communique avec la sœur de mon copain ça je ne compte pas parce qu'on peut dire que c'est de la famille

123. N - et selon vous l'intégration veut dire quoi ?

124. L - ça veut dire d'avoir les amis français après de parler la langue française évidemment parce que il y a des gens qui vivent en France mais qui refusent de parler la langue française et d'être au courant de la vie en France et après de faire une activité sur place

125. N - et comme enseignante ? parce que vous enseignez aussi j'imagine la Russie ?

126. L - oui

127. N - et étudiante de la langue et de la vie française ? Qu'est-ce qu'on peut faire comme professeur pour faciliter cette idée d'intégration selon votre définition d'avoir des copines de faire des activités plutôt françaises d'être au courant des actualités de parler la langue bien…comment est ce qu'on peut répondre à ces besoins dans les salles de cours selon les objectifs selon vous ?

128. L - hum…par exemple dans les écoles ils ont des sorties organisées mais le problème que souvent les gens qui…hum…qui participent dans ces sorties sont presque que des étrangers donc ça aurait été bien s'il y avait plus de français qui participaient dans ces sorties-là surtout que par exemple c'est des voyages qui pourraient être intéressants aussi pour les français mais c'est le manque de publicité qui fait que c'est que les gens d'école et ses amis qui sont au courant

129. N - donc est ce que vous pensez qu'il y a quelque chose qu'on peut faire dans les salles de cours ou bien si on peut ajouter quelque chose dans les objectifs ? parce que au niveau des objectifs on pourrait dire qu'on a des standards - il faut que les étudiants apprennent ceux-ci pour pouvoir faire cela…donc est ce que de ne pas avoir des bons amis de ne pas se positionner dans la situation ou bien dans l'environnement d'accueil est ce que c'est un problème de langue ou bien est-ce que c'est un problème de quelque chose d'autres selon vous ?

130. L - les deux parce que je pense que quand même ça peut être possible d'organiser comme il existe des clubs d'échange au niveau de langues quand les gens parlent par exemple une demi-heure français une demi-heure une autre langue je pense qu'au niveau des cours ça peut être organisé aussi. Quand la personne parle pas seulement avec son professeur qui est français mais avec une autre personne française qui a pas forcément les mêmes thèmes à partager parce que quand même les thèmes sur lesquels on parle avec le professeur c'est les thèmes plus ou moins standards

131. N - donc y a-t-il des choses dans la salle de cours que vous avez appris au niveau de la langue ou bien utilisé ou bien c'était un thème de discussion qui n'avait aucune valeur dans la vie réelle ?

132. L - non

133. N - Si vous étiez dans une situation où vous parleriez le français parfaitement, écrierez le français parfaitement et entourée d'amis français est ce que vous vous sentiriez à l'aise, intégrée, immigrée, mais non une personne de la France ?

134. L - hum…

135. N - est- ce que c'est votre but en fait ?

136. L - c'est pas le but de devenir complètement française parce que je veux rester russe de toute façon Et puis avec les amis français que j'ai j'ai vraiment pas de soucis je me sens avec eux comme c'est des vrais amis je me sens toujours à l'aise. Et dans les soirées par exemples où il y avait des personnes que je connaissais pas et avec qui j'avais du mal à communiquer c'était pas que à cause de moi c'était aussi les personnes qui n'étaient pas très ouvertes à la communication avec les étrangers…je trouve…

137. N - non mais c'est juste. Ca dépend des personnes vous avez raison. J'ai une dernière question je crois que c'est la dernière pour l'instant je vais réviser mes notes. Quelle partie de votre identité (provenance histoire esprit etc…) que la langue vous trompe en français ? Ai-je bien dit ?

138. L - j'ai pas très bien compris la question

139. N - la question c'est plutôt est qu'il y a une partie de vous qui est cachée à cause de la possibilité que c'est la langue qui n'est pas à la hauteur de ce que vous voulez dire ?

140. L - hum…en général non. La seule chose qui manque c'est que j'arrive toujours pas à décrire la poésie en français

141. N - et pour vous c'est quoi l'importance de la poésie en français ? ou bien en Russie ?

142. L - en fait en français j'arrive jamais à trouver le rythme j'arrive pas de trouver les mots qui se terminent pareils par exemple…

143. N - donc vous écrivez la poésie ?

144. L - en Russe oui

145. N - d'accord

146. L - en anglais aussi mais bon ça fait un moment que j'ai pas écris mais en français j'arrive pas même si je considère déjà que mon vocabulaire est assez grand mais peut-être pas suffisamment pour écrire la poésie

147. N - je ne sais pas je trouve que votre vocabulaire est très élevé

148. L - oui mais pour la poésie il faut connaître les mots qu'on utilise pas toujours parfois…

149. N - et la métaphore et c'est pas évident en français

150. L - oui

151. N - Et la poésie pour vous ça fait partie de vous comme étant personne - professeure femme

152. L - heu ça fait une partie de quelque part mon conscient caché de une partie qui se révèle plutôt dans les rêves quand on dort

153. N - et est-ce que c'est un but à atteindre de pouvoir écrire la poésie de s'exprimer à ce niveau-là en français ?

154. L - c'est un but plutôt accessoire s'il est pas atteint c'est pas grave

155. N - D'accord Je n'ai plus de questions pour l'instant je vais juste réviser…

156. Est-ce que c'est juste à dire que vous apprenez une langue en l'utilisant au lieu de l'étudier ?

157. L - en ce mement oui

158. N - mais en général ? est-ce que ça fait partie de vos stratégies d'apprentissage ?

159. L - quand il faut faire un gros saut quand même il faut étudier

160. N - d'accord. Et la dernière chose sur laquelle j'aimerai toucher c'est ; Que devrait-on apprendre en français qui n'était pas toucher dans les cours ? soit un contenu la langue les expressions les avis les conseils les dangers etc…

161. L - difficile à dire…parce que pour le niveau de français qu'on avait au moment quand on avait les cours je trouve que le contenu des cours était plutôt suffisant satisfaisant aussi parce que je pense que certains choses n'étaient pas accessibles à cause du niveau de langue pas suffisant

162. N - C'est-à-dire ?

163. L - c'est-à-dire que si on m'aurait expliqué que par exemple une certaine expression qui s'utilise dans les cas certains mais plutôt rare je l'aurai pas mémorisé de toute façon

164. N - d'accord. Parfait. Est-ce que vous avez des questions pour moi ?

165. L - Oui Je peux vous poser des questions sur votre thèse ? C'est juste que vous avez déjà eu d'anglais. On avait cette expérience là où on devait traduire la poésie de façon que notre traduction soit aussi une poésie et ne pas juste un texte (partie incohérent – révision de l'enregistrement à produit du « feedback » incompréhensible à cause de notre connexion sur skype ?)

166. N - ça c'est difficile ! et c'est fascinant

**- AMANDA-**

1. Am- What motivated me to come to France basically… Ahmm Mich that was the motivation. Before I met him I did not have any desire to learn another language. I thought it would be too hard. I didn't really see the relevance. I thought in America it is fine I am going to live in America my whole life so I don't really need to learn another language. But he came to Tennessee to do his MBA and I met him there and I thought awe he is so great. So I met him there and when I came to France I think it was great because I did not just come to France as a tourist like to Paris I came and saw Paris for a couple of days then I went to his parents house and I met his parents and I was like in a family environment so I think that was maybe more motivating too. Because I was in a place where they were only speaking French and I could not communicate with them and there was the desire there I really wanted to do I think that's what really sparked the interest It was relevant to my life then to learn French so then I started learning French
2. N- And you said you did a year of study ?
3. AM – Yes after that. The first time I came you know it was for vacation it was right after I met Mich and I was like « oh Hey it would be great to go to France can I come and you can be my tour guide and I will hang out for a couple of weeks.» So I did that and then I came back and I went back to school cause I still had some school left Ahm… my last year I studied French with the intention of coming back to do a year of doing a year of Assistantship of English language
4. N- A year to be with Mitch or a year for work ?
5. AM – yeah it was both. I wanted to do the assistantship and I wanted to be here in the same town as Mich because when we met he was going to be in America for only like 2 more months. It was kinda like we never really gave our relationship a chance I guess and we had been keeping in contact through msn and so I so I thought well I really like this guy and I would like to spend a year in France to see if this relationship could go anywhere and give it a chance. I will go to France for a year and teach English it would be a great experience for me anyway and it would be really eye opening so why not. So I came and you know we decided that you know we wanted to be together so I kinda stayed.
6. N - If we can go back to the year that you spent learning French: How did that help you in your first months here ?
7. Am- I could say « je m'appels A » and I could ask for where the toilet was and I would say very simple things and that would help me because at least I could get the very basic things that I needed done. But in my life did it really help me? NO because when I was trying to have a conversation with people that was outside of how much does this cost or where is the toilet or can you help me get directions you know I could decipher 'droit and gauche.' But when it came to like forming relationships, not at all

8. N – I will readdress that topic in just a second, but I would like to ask about the courses you were taking were they courses for people intending to live in that environment or were they for general knowledge
9. Am – No it was just French university French
10. N – How many hours a week was that ?
11. AM – 3 hours a week
12. N- outside of 3 hours in class how much french did you do
13. AM – my homework
14. N- How much of your home time did you speak to Mich in French?
15. AM- no I was too shy. I was not good at it and I felt like my accent was horrible and also I felt like when you are learning language outside of the country where the language is used you are very timid you don't feel confident and I felt like I was really bad and I did not feel comfortable practicing so I would say little tiny things and he would ask me and I would switch the topic.
16. N - so once you came here what did you do to acquire skills that helped you beyond this basic skill level?
17. AM- I would ask Mich how to say certain things. I would write down like. I had a little note book. So I would ask him how do you say this how do you say that and you know write the phrase down and repeat it to myself and you know look in my note book throughout the day a little bit ahm so yeah that and also before I started teaching like started my English assistance ship I had like two months of French courses like intensive language courses. It was like 3 hours a day everyday for 2 months in Paris. And so ahm I guess that helped because not a lot of the other people could so I kinda had to speak French to develop relationships with others so ah I recon that helped more than anything because even in the beginning I didn't really speak to Mitch in French it wasn't until maybe I had been here for a good 6-9 months did I even really start talking in French to Mitch and even then it was little sentences because I was still kind of embarrassed about my accent or my level or whatever
18. N - What would you have liked more from this course at the time when you were living and dealing with people in French?
19. AM- I feel like my teacher was really good. She really seemed to care about her ahm pupils and like we would do actives outside of class I guess what I wish maybe more is that I lived closer because it was in Paris and I lived in Compiegne so at night when they would all go out together sometimes she would join the students and ahm yeah we did a lot of things outside the classroom so I guess the course itself she did a really good job ahm. I wish that I were closer to the other students so I could participate more you know. I think that that would have really helped me just having to speak with to… to communicate and cause I would like try to get around it find English speakers or Americans so I wouldn't have to speak French cause it was something that was uncomfortable for me it was really hard my brain hurt at the end of the day because it was

something that I really didn't want to do. But her class, she did a really good job I really can't reproach her or anything we always had really interesting lessons she talked about food she talked about going out it was a lot of relevant things to daily life so I feel like she did good.

20. N- When did you stop feeling this uncomfortable in public and why, what was that switch for you?
21. AM – well I think it helped that I taught English to little kids because there was no way that they were going to talk to me in English so I had to give all the instruction in French and I think that got me maybe used to speaking in French of my own free will because normally I wouldn't have just gone up to speak to someone in French but I had to do it for my job ahm and because kids are really unforgiving I was like motivated to speak to get better at French because I didn't want them teasing me as they did in the class so yeah teaching help me get better in French and then one day I thought 'ok lets' try speaking in French' so Mich was really patient he would speak to me slowly and he would listen. I guess maybe after I had been here 6 months. I guess I was comfortable enough to speak to Mitch and to speak with other adults yeah I guess I would say about 6 months
22. N-How about with his family?
23. AM- ah… … … as far as comfort level goes they are really nice really sweet sorta non judgmental people and the didn't correct me or anything and they let me try to get out what I was trying to say and sometimes I would tell them that it was ok to correct me and they just wouldn't because they didn't want me to feel uncomfortable or self conscious so I didn't really feel uncomfortable talking with them I think I felt more uncomfortable talking with strangers because I knew that they weren't going to judge me or anything because they were my family you know away from home so they … they were great … they were just wonderful…
24. N – Can you describe to me your worst experience since your arrival in France
25. AM- I guess something that was frustrating to me is when I was learning and I finally started to feel semi comfortable ah speaking French and I wanted to speak French at that point but I was not great so I needed people to have a lot of grace with me you know patience while speaking in French with me and a lot of people would just speak to me in English even though I was speaking to them in French I don't know maybe they wanted to practice their English with me or they thought my English was not good enough you know and I got really offended by that because I thought that my French was not good enough for them and they thought we would be better to speak in English and maybe that wasn't the case but that was really difficult for me because I thought I was making such an effort to live in their country to speak the language here and you know really live here and do it right and I felt like people were keeping me from doing that so that was really hard and that would make me angry.
26. N- So what do you mean my living here and doing it right?

27. AM- mm I guess that means make some of this culture a part of my culture you know being part of the community speaking in French doing French things ahm … accepting that I was going to be here for a while and not you know fly back home at any second it was like I was accepting that I was going to be here for an indeterminate amount of time so I really wanted to integrate
28. N- And how? Do you feel integrated?
29. AM – No still not after 5 years
30. N- why not?
31. Am- I would say that I don't feel super integrated I mean I am the American I always will be to people ahm.. so I don't know that is hard because some people they don't care and they are super wonderful about it and they like that I am American and they are excited about it and some people are just like "oh you're the American you have American ideas not in those words necessarily but I can feel maybe that sort of … vibe from them
32. N- do you this be a language barrier?
33. AM – no because I think that my language is fairly good I feel like after having lived here for 5 years I speak very well I am able to express myself how I want to express myself the only thing maybe jokes don't come as quickly as they do in English so in that way maybe I can't be as sarcastic maybe as I would be in English other than that I feel like I speak French well .. .i don't think it is a language barrier
34. N- How would the language inhibit you from expressing your identity
35. AM- telling jokes yeah I don't feel like they come as quickly to me or that they come in English to me first and then… by the time I translate it by the time I try to get it out it is sometimes… it is funny in my head but I try to get it out and I can't get it out the way I would in English
36. N- How would a language class help you attain that goal?
37. AM – not any of the language classes I have ever had unless there was a language class on how to tell good jokes I am not sure I am not sure ah I do think it is easier the longer I am here as I pick up expressions that you don't pick up in classes maybe ahm you learn from being here living here and hearing people tell jokes and hearing people use expression that helps living here helps but to date I haven't had any classes that make me feel like that part of my identity… …
38. N- is being brought out
39. AM – yeah
40. N- Relating to what is being taught in the classes what would you like to criticize? That is kind of a pointy question I don't like to ask it like that. I am not talking about teachers because I think that teachers do a really good job with the tools that they have but given those tools that they have what do you think they should have but don't? You don't have to relate this to educational back ground but rather content…

41. AM- ahm oh gosh I wish I had more experience with French lessons… I don't have… I guess in America ahm my teacher in America maybe could have done more… we didn't have a lot of like practiced speaking in French with her or with anyone else in the class we would you know during the class hour maybe a couple of minutes but our levels at that time wasn't very good so the conversations didn't go very far maybe?
42. N- Then what did you spend your time doing?
43. A- Grammar and writing and all that I mean we had ahm computer we had little head phones and we had listening comprehension and we had little microphones and we had to repeat and say the right answers and… I don't know what I have to criticize…
44. N- It is not meant to be critical… criticizing sounds very aggressive. I mean as learners we go to these classes and we are being given all this information and all of this information has a purpose or function but some as learners we would like to see something else so I guess as adult learners we could require a different prescription. You were learning French to come and live in France
45. AM – right
46. N- So you had a different objective
47. AM – Right it was not to come as a tourist because I liked French and I liked French things ahm… … … ah … … maybe interaction with real French people and interaction with people who had been to France lived in France instead of just our little group of Americans speaking to each other with our horrible American accents and our American teacher who also had an American accent speaking in French maybe it would be more motivating and also like … help us realize that this is a language that is useful and people use and has a function yeah and it is not just for fun or whatever
48. N- and how do you think this kind of interaction would have changed your learning
49. AM – well the only other French person I knew was Mich and I liked him so much that I wanted to come to France so I think I don't know interaction with real French people would just … (sigh) … gosh …we could learn about the country we could learn about the culture… funny things funny tv shows jokes and that it is a real world it is a real language it is a real culture it is a real lifestyle something that we had never been exposed to because we were in America you know the America bubble maybe
50. N- so you if I understand you correctly you think that had you had this real world interaction you would have been able to relate to France and to your own world here and how it works better and France better relate to you?
51. AM- I think so because I really didn't know anything about France when I came other than what was written down you know the little things in the books
52. N- how accurate was it

53. AM – not at all because in America for example we learned… I don't even remember it was some phrase that it is completely … no one uses it anymore and we were using that to like present ourselves and it was like bonjour ah…right after bonjour it wasn't like * comment ca va* because that is what we actually use it was something like ***comme ci comme ca** * no one says that how we would say so so in English who in the world uses that in France no one does so the stuff we were learning was not relevant maybe if we had real French people who had been in France in the last century like we would have know that that wasn't something they actually use and we could have learned LARGO and things that were relevant to life in France yeah the words that were familiar
54. N- and your experience in Paris
55. AM – Oh much better
56. N- Teacher or curricula in your opinion?
57. AM – I think it was a bit of both because she was a really good teacher and she really cared about her students and she was the one coming up with lesson plans so we would have lessons and she would have wine and chesses and she would bring wine and cheese from different regions and she would tell us about them and you know she never said anything in English or any other language it was always in French she had a good way of explaining what a word meant in simple French words without translating so yeah what we learnt here was way more relevant to us … maybe it was the questions we were asking too maybe it was the students that were more motivated and we had more pointed
58. N- What is your best language experience so far
59. AM- ahm I would say like being able to make friends in French like this is pretty recent a girl from the Church here in France and I have gotten to know here really well and it has been really nice to have a friend in French where I can talk about all aspects of life and feel comfortable talking about those things and she is really nice and you know she doesn't judge me if I say you know UNE instead of UN when I am not suppose to you know ahm I guess that is one of the best moments realizing that I could form real relationships and you know with my in laws before we got married I spent a whole week at their place just me Miguel was here working and that was really nice and I got to know them really well and that is when things finally clicked and I could understand them and that was really great so I guess those two things were great and now I can speak to my husband in French and that is wonderful
60. N- you mentioned quite a few times 'developing a relationship' what is the importance of that and what does that mean to you?
61. AM – it is very important … developing a relationship is about being able to share personal things about life being able to talk about breast feeding talk about my dog just daily things that happen in life that happened here that I couldn't express before
62. N- and background?

63. AM – yeah talk about my family talk about the stores I like you know silly things and yeah religion and my history and sharing private things about myself I think that is how you connect you know sharing things about your life your family your friends
64. N- now that being important to you, how is that reflected in the courses you have taken?
65. AM- That depends you know you learn how to say how are you my name is but you don't learn how to ask 'where do you find a good gynaecologist in this area?'… I don't know I guess you don't learn to talk about higher feelings and such
66. N- Is it important?
67. AM- Oh yeah (intonation elevée – pas en form de question) I think it is very important definitely I mean I was hindered here for a while I mean like emotionally so because I couldn't make friends cause I guess my French wasn't that good I would say
68. N- you mean how long when you said a while
69. AM- honestly I never thought I would could make friends here I mean I have Anglophone friends who are very dear to me but French friends outside of Mitch's family of course who I am really close to I don't think I have ever had a really close French friend I mean I yeah there is a friend from church who I hang out with and do stuff with who I consider here now a close friend
70. N- and you have been here for 5 years?
71. AM – 5 years yeah almost yeah
72. N- So now do you feel like you are a member of the community?
73. AM – the church community I do yeah ahm I have a job full time job a while back and I mean I felt like I was a part of that community but I was you know still the American girl so.. …. Maybe not part of that community but with the church yeah
74. N- What do you think is the reason? How does the tool of language allow you or not allow you to become part of the community? Is language stopping you?
75. AM – Ahm before yes but now I don't think so I mean I finally feel like my French is good enough and I can pretty much talk about anything I want to so now after being here for 5 years it is ok but I would say before that (laughter) it was definitely a hindrance and maybe the only reason I was able to be involved with the church at all was because there were Anglophone people there and I felt like I could be close to them?
76. N- How much do you feel integrated?
77. AM – in certain ways I really feel integrated yeah like with my family here like they invited me into their family they accept me as one of their own and I definitely feel part of that community and I feel quite integrated there so with my family yes but in Compiegne not so much … I am not sure if it is language related or if it is people related though cause I fell like … French people are maybe are not as open as American people (rire) maybe it is just me but I don't think it is just me because I have had lots of conversations with lots of other foreign people who… I … I

think that the culture is different so it is difficult to understand the French culture and to know how to integrate yourself

78. N- What does integration mean to you?
79. AM – what does integration mean to me… gosh these are tough questions ah
80. N- this is not about the right definition …
81. AM- (laughter) ah ah mmm … … gosh… ah … … plough … what does it mean to me goodness it means being able to… yeah being able to do the same activities as other people do ... yeah to be able to make friends easily being able to formulate relationships easily being able to yeah I guess that being able to form relationships. . . being comfortable yeah I don't feel like France is my home like as much as I love my husband and as much as I love his family and I love certain aspects of being in France I still don't feel like I belong in France I don't feel like … ha…ah . . I don't know I feel like people like me and accept me and I try to be bubbly and happy and all that but ah I … … I don't know sometimes I still feel like I am the American I am the girl I am that is different from them …
82. N- How does language play a roll in that in your opinion? How could I as a language teacher help you with that?
83. AM- Maybe I don't know I have never had a French teacher that has helped me maybe sure…
84. N- How could language classrooms could make you feel more integrated?
85. AM – ahm teaching you how to tell jokes how to tell jokes because I feel like humor is such a big part of life I feel like that is how you connect to people a lot of times is though humor I mean people like funny people I mean that makes sense you know like people like other people that can make you laugh and maybe learning slang words learning cause those aren't things that are taught in a class maybe that would help like learning ah how to express your feelings like when you are feeling sad what word you would use to talk about certain things like when people die how do you feel when you are sick how are you suppose to talk about when someone in your family sick or when you are having emotional problems how you are suppose to talk about it or deal with maybe
86. N- Last thing – do you have any questions for me ?
87. AM – do you plan to teach English to people who want to live in Canada or French to people who want to live in France or do you want to just study ?
88. N- Well right now my studies are my studies and my profession is my profession and they seem to be two different things that intertwine I just want to be teaching the right stuff I think that there are some great materials out there and I think the objectives have a purpose a very good function But I don't see a clear Relationship between the objectives and the true function of language use It doesn't seem to allow us the whole breadth of how we use the language and I think that that is unfortunate And I don't understand why when you look at the specific objective and you learn things like

89. AM – how to order things
90. N- Yeah or how to be a worker and if you are trying to develop relationships like you said being able to explain my job to somebody is not going to help me develop a Relationship
91. AM – yeah
92. N – Or make me feel like I am part of the family or the work environment
93. AM – do you feel like since you grew up speaking French that you were prepared all the time to speak in French and build all you relationships in French or do you feel like you still had places where you were lacking ?
94. N – The things that I am lacking are very particular and also I am a language instructor by profession so I am also very aware of what I am grammatically incompetent at and what I am competent at. My writing skills is where I am lacking I am great with social stuff but academic writing skills are also what I try to teach my students not to fall in to the French pattern of academic writing all of the mistakes they do in English. I equally do them in French. That is irritating because I spent a long time learning the language but I didn't learn how to write the language I learnt the language if that makes sense.
95. AM – yeah me too that is exactly what I did too
96. N – An I did not have a problem expressing myself I did not care
97. AM – you weren't shy about it or embarrassed ?
98. N – Only with Steve for the first little while
99. AM – yeah yeah me too
100. N- But we started our relationship in English and in coming to France that changed so it took me about 2 months to get into French
101. AM – mmm yeah ( la conversation continue de parler de la vie personelle du chercheure donc après ce point ici elle a termine l'enregistremant).

**-JOSE-**

1. Beah au Mexique en fait j'ai fait l'école ingénieure et a cette école il nous incite qu'on fait des expériences internationales donc ehu c'est un phénomène au Mexique et la plus parts vont au Etas Unis c'est un phonème un peu classique donc j'ai trouvé ça un peu nulle dans le sens que ca me donnait aucune value ajoutée en fait je parlait déjà anglais donc voilà
2. N- Tu parles combien de langue j'ai oublié à te demander
3. J – Je parles trois langues
4. N- Donc tu ne voulais pas une expérience classique
5. J- Oui je voulais me démarquer étant mexicain d'avoir une valeur ajoutée une troisième langue nord américaine parce que au Canada ils parlent aussi le français et au Mexique on a un accord par rapport au Etas Unis et le Canada et au côté économique c'était super intéressant… donc la France pourquoi pas ; la Swis la Belgique pourquoi pas j'en sais rien pour moi c'était un choix évident si je voulais faire le français
6. N- Et après avoir eu 6 mois de formation … ehu … ce s'est passé comment ?
7. J- C'est à dire à l'école
8. N- Une formation dans la langue française
9. J- C'était nul mon prof était hispanophone qui avait eu une expérience au Québec mais c'était pas pareille par rapport au cours en France que je pouvais suivre en fait. Je comprenais ce qu'elle disait et c'était pas normale que je le comprenais ca voulait dire qu'elle avait un accent en fait je l'ai pas rencontre depuis mais je suis sure que ce n'était pas naturel c'était pas comme un natif quoi
10. N- Est ce qu'il est important d'avoir des professeurs natifs ?
11. J- Bien sûr
12. N- Pourquoi
13. J- J'ai eu l'expérience en anglais en fait j'ai vécu toute ma vie en anglais à l'école au Mexique en fait dans mon cas en tout cas j'avais commencé à apprendre l'anglais à 4 ans et ca continuer jusqu'à mes 20 ans et ou j'ai trouvé que ca clique en fait c'est quand j'ai commencé à faire des cours en anglais avec des natifs donc ca vraiment changer tout enfaite eh la façon dont ils s'exprimaient la façon dont ils demandaient au élèves de formuler des phrases c'était un paradigme classique des proff des cours d'enseignement classique sans être un cours d'anglais c'était un cours de droit internationale et c'a été le déclencheur ou je commence vraiment a apprendre l'anglais mieux
14. N- Je voudrais juste que tu précises ce que tu voulais dire des cours classiques en anglais et le compare avec les cours que tu appris en français. Est ce que c'était la même pédagogie ?
15. J- Non pas du tout … disons que …
16. N- C'était 6 mois

17. J- Ouais c'était 6 mois quoi nous ne pourrons pas comparer non plus une 10ens d'années d'enseignement d'anglais dont je pouvais tout voir j'ai eu des profs très bons et mois bons je prenais des cours à l'extérieurs je faisais beaucoup d'anglais français c'était … je savais je j'allais en France et 6 mois me donnait une base mais c'était pas suffisant
18. N- Au niveau de l'enseignement et l'apprentissage c'était quoi exactement ? Les enseignants étaient bien au courant que t'allais rester en France ?
19. J- Non parce que à la base je n'avais pas l'intention d'y rester en fait et que c'était d'avoir un minimum de niveau nécessaire
20. N- C'est à dire ?
21. J- bon pour pouvoir comprendre de me faire comprendre et de pouvoir écrire même avec les fautes les basics pour aller à l'école en fait vu que j'allais a une école ingénieur c'était pas la rédaction qui me manquait c'était a l'orale en fait pour savoir de me démerder un peu donc mais le problème c'est que pendant ces 6 mois intensives … mais eu au même temps je peux comprendre on ne peux pas sortir du cadre classique pour m'apprendre haut de la ehu du cadre classique parce que ehu
22. N- Et cadre classique pour toi veux dire quoi ?
23. J- C'est à dire la grammaire bonjour tu sais ce genres de bouquin pathétique où je m'appelle Jean j'ai 23 ans comment ca va ah je vie a Paris oh ! la vie et belle a Paris j'aime beaucoup les baquette voilà n'en y a rien a foutre c'est a dire que les mots courent les mots que les jeunes utilisent tout les jours c'était pas la… il n'ont pas tort mais c'est intéressant
24. N- Et pourquoi sont ces mots là importants ?
25. J- Pourquoi parce que quand je suis arrivé en France personne ne parlait comme ils m'ont appris a l'école il y a un vrais décalage entre ce que j'ai appris a l'école dans le cadre académique et ce qui existait en réalité dans le quotidien de français a Metz donc déjà la il y a un patois ils utilisent des mots qui viennent d'ailleurs et ca si tu l'apprennes pas déjà tu le comprends pas donc ehu il faut encore réapprendre et en plus il y a des situations qui sont toute a fait normales du largo eh que les jeunes de 20 ans dissent qui n'a rien avoir avec bonjour monsieur et je voudrais acheter une baguette
26. N- Et pourquoi est ce que c'était important ?
27. J- Parce que c'était une moyen d'intégration si tu parlais comme ca c'est pas que c'était si je ne parlais pas comme ca c'était plutôt que tout le monde parlait comme ca donc tu réagit comme un mouton mais ehu à Rome tu fait comme des romans et t'es muté quoi j'ai essayé à me coller au maximum à l'offre qui était devant moi aux étudiants aux ingénieurs à Metz au gens de 20 ans au class moyenne c'est déjà une cercle bien bien précise en fait mais il n'y en à rien avoir avec ce que j'ai appris à l'école au Mexique
28. N- Combien d'heure par semaines ?
29. J- ça doit être 7 heures par semaine

30. N- Après ses cours as tu trouvé que tu avais un niveau compétant pour vivre en France ?
31. J'avais l'impression de me débrouiller plutôt qu'un autre chose c'est à dire que je déduisais des mots similaires le plus à l'espagnole au niveau vocabulaire et j'avais l'avantage que l'espagnole est très porche au français par contre oui je savais conjuguer je faisais des fautes même aujourd'hui
32. N- tu viens juste de dire que c'était une manier d'intégrer qu'elle est ta définition de cela pendant ce période et comme est elle changer ?
33. J- Ok c'est une idée par exemple à l 'ENIME il y avait une grosse communauté de latino américain une 40 tain ce qui s'est passé avec cette communauté c'est qu'ils sont restés ensemble pour moi l'intégration était un peu l'abandon de ce que j'avais comme repère pour accepte le nouveau d'accepter d'apprendre quoi
34. N- D'accord
35. J- D 'avoir cette ouverture d'esprit au nouveau et pour cela il fallait un peu régner pas régner complètement mais laisser de coté c'est a dire dire ok c'est diffèrent ok je ne suis pas chez moi on va faire comme eu c'est ça pour moi l'intégration et dans mon cas je ne sortais pas du tout avec les hispanique à tout prix presque je cherchais à me coller au français peu importe qui j'ai eu la chance de très vite trouver des amis qui avaient eux même eu des expériences à l'étranger donc quelque part il y avait un une compatible de situation ou eux même essayaient de me pousser un peu dans l'apprentissage de la langue ils avaient de la patience avec moi c'était pas les hispanophone c'était des français c'était pas les étranger et quand je dit étranger ca pourrait être un allemand ou une irlandais donc pour moi c'était ca l'intégration de vraiment l'abandon pour apprendre
36. N- D'accord et comment a-t-il le cours de langue t'a amené à accepter le nouveau ?
37. J- C'est complique a dire mais … la langue est un moyen d'expression l'expression est un vecteur de communication donc ca peu être c'est a dire la je donne de moi et je reçoit et donc pour moi la langue c'est évidemment un ehu un moyen d'intégration parce que j'allais recevoir a travers de la parole des autres leurs expériences leurs façon de vivres leurs façon de faire un savoir vivre qui était totalement différent que j'avais au Mexique eh pourquoi pas moi aussi j'ai partager il y a des gens qui sont allés au Mexique peut être a cause de moi donc il y avait un échange donc je pense que j'ai beaucoup appris a travers de la langue ce que je n'aurais jamais reçus sans avoir la langue
38. N- C'était les cours ou la vie quotidienne ?
39. J- Non c'était pas les cours c'était pas ca c'est à dire les cours ceux que j'ai pris en France j'avais un prof argentin ça faisait déjà 10 ans qu'il était en France et il n'avait pas d'accent par rapport à mon proff mexicain et ce professeur là il était très magistral mais au même temps nous lui racontais ce que on apprenait c'était un peu est ce que tu peux m'expliquer ca parce que je l'ai entendu de fois c'était ca

40. N- hum hum
41. J- ça m'a arrivé tellement de fois de comprendre à travers quoi ça m'arrive encore que tu crois avoir compris quelque chose mais c'est l'opposé donc ce prof là en France m'a aidé un peu à ce période-là à assimiler mais un peu c'était plutôt mes amis mes camarades à l'école plutôt
42. N- avec cet abandonne comment as tu change ?
43. J- Je ne pourrais pas te le dire parce que on ne pourrait pas comparer quelqu'un qui n'a jamais sorti je ne pourrais pas dire Jose 29 n'a jamais quitté le Mexique et Jose 29 a vécu 9 ans en France le Jose purement mexicain n'existe plus le seul repère que j'ai sont mes camarades mexicains il se trouve que je n'ai plus rien avoir avec eux et c'est là ou je me dis que j'ai beaucoup changé par rapport au chemin qu'ils ont pris
44. N- Et cela est la vie mais comment est ce que Jose émerge à travers la langue française ?
45. J- D'accord c'est la vie mais quand même un cliche moyen ils sont tous mariés ils on tout fait des gosses avant 23 ans … j'ai envie de dire que ouais c'est peut-être pas le français qui est la cause direct mais c'est quand même une des éléments qui m'a changé quand j'avait appris comment il se passe en France un savoir vivre qui était complètement diffèrent que le mien bon ok j'ai apprit à moitie qui m'a fait prendre des décisions autres qui avaient prises un mexicain
46. N- Et donc le crédit est grâce à la langue française ?
47. J- C'aurait n'importe quelle langue parce que c'est français que j'ai pris des décisions françaises il se trouve que ça fait un bon moment que je suis la et à force de cohabiter en France ma façon de voir des choses c'est un peu francisé
48. N – Est ce que ce phénomène vient de toi comme tu es ou parce que tu as trouvé un outils dans la langue française qui t as permit de faire ca ?
49. J – J'ai pas compris la question
50. N- Jose dans tout tes complexités y a t il des parties de toi qui ne peuvent pas sortir dans la langue françaises ?
51. J- Bien sure parce que je suis à la base mexicain ca se changera jamais il y a un accent il y a ahm c'est accent la va me suivre comme un boulet pour toute ma vie si je reste en France toute ma vie et je le voix dans le quotidien avec le gens cet accent la me bloque ma crédibilité au niveau professionnel par exemple les gens ne me prennent pas au sérieux je n'ose pas dire le racisme mais il y a un certaine discrimination par rapport à cela dans la façon qu'une personne s'exprime un espagnole pour un français par exemple veux dire vacances bordelle ca veut dire olé olé et cela est par rapport à la langue un accent anglais est beaucoup plus crédible qu'un accent hispanophone un accent allemand va donner l'impression que la personne est sérieuse qui est cliché quand je parle avec cet accent mexicain là les gens ils partent au soleil donc évidement cet accent dans ma façon de m'exprimer m'empêche à m'exprimer ou de me montrer mon vrais valeur je ne sais pas si c'est le mot mais eh ma valeur mexicaine qui aurait m'adressé

la parole n'aurait jamais rigolé même au Mexique ce phénomène arrive les gens qui ont un accent paysan par exemple sont pris moins au sérieux qu'une personne avec un accent éduqué

52. N- Mais tu as étudié en France tu vies en France
53. J- C'est un apriori c'est la première impression après cette impression fondre au fur et à mesure mais cette première impression c'est très difficile à l'effacer
54. N- En prenant cette situation en considération qu'est que la salle de classe peut te donner pour surmonter ceci ?
55. J- MMM peut être si j'avais continué les études phonétiques en français grâce à ces cours spécifiques de la langue française c'est vraiment dans la finesse d'effacer cet accent la prononciation parfait une phonétique franco française donc oui mais je ne l 'ai pas fait je me suis dit après avoir obtenu un niveau compétent j'ai arrêté malgré ces manques.
56. N- En actuel tu passes… comment passes tu la majorité de ta journée au niveaux linguistique?
57. J- En français. Bien sure
58. N- Qu'est qui est l'intégration pour toi maintenant… actuellement?
59. J- je ne peu pas m'empêcher à revenir sur la décision que j'ai pris il y a 9 ans, pour moi c'est l'école la vecteur d'intégration c'est pas les cours comme ils sont mais c'est le contact le partage avec les camarades qui fait pour moi l'intégration c'est cette frotter aux gens pour ce frotter aux gens il faut les parler ca vient de soit mais c'est plutôt de vouloir ouvrir a ce nouveau monde entre guillemet qui se porte devant toi en fait la raison d'identité la raison d'être reste toujours la même c'est l'ouvrir avoir cet ouverture de l'esprit et de vouloir changer
60. N- Qu'elle est ton pire expérience depuis ton arrivé en France
61. J- Au niveau de la langue ?
62. N- Je lance ça et si tu veux parler de la langue ou d'autre chose c'est à toi à décider.
63. J – J'ai eu des expériences très pas confortable mais c'est pas reliée a la langue
64. N- Ce n'est pas grave, c'était quoi ?
65. J- Du racisme, mais c'était pas rapport à moi j'était témoin du racisme qui m'a rendu super mal alaise parce que moi aussi je suis diffèrent et je suis étranger et a l'autre il aussi est diffèrent … mais moi je n'étais parmi eux
66. N- Comment as tu utilisé la langue pour t en sortir ?
67. J- Malheureusement je n'ai pas eu le courage de dire quelque chose je ne savais pas faire
68. N- Est ce que c'était la langue ou autre chose qui t'a empêché ?
69. J – Déjà je n'étais pas chez moi j'étais invité dans une ville très loin de chez moi j'était chez la famille chez une copine et j'ai dû me taire et ne rien dire quoi et après en respective et je me sentais vraiment mal alaise c'était *coward * j'étais lâche j'aurais du me surmonter à dire quelque chose de me lever et partir j'étais lâche
70. N- Racontes moi si tu peux une histoire opposée ou tu te sentais chez toi et bien alaise.

71. J – Tu n'entendrais jamais sortir de ma régner mes origines je suis fière et mexicain mais par contre au moment de ma naturalisation j'étais vraiment fière que j'appartenais a la communauté française
72. N- hum hum
73. J- C'était la fin des gualaire la porte aux nouveaux droits aux nouvelles obligations et suit à ça je me suis inscrit à une partie politique et je suis militant aujourd'hui et je peux voter et j'ai fait la campagne électorale et d'avoir le droit de vote pour moi c'était… je me sentais vraiment cocorico
74. N- Cette changement de droit comment est que la langue française t'a amené a ce point
75. J- ça c'est évident pour avoir la naturalisation il faut que tu parle primo parles le français donc on a eu un entretien et eh la personne devant toi l'examinateur il vérifie que tu sais bien t'exprimer en français
76. N- Dans touts les cas tous les domaines ??
77. J – Oui bien sure on trait ensemble des dossiers et il trait tous les domaines il trait ta vie personnelle il trait ton domicile ta façon comment tu as trouvé un boulot comment tu as trouvé un appartement qui sont tes amis donc cible un aspect social si j'avais un réseau français ou étranger et combien de temps je passais avec eux en pourcentage donc ehu des questions sur l'histoire la France même
78. N- *Oh god I will never pass that test I know nothing about French history* (rire)
79. J- Il va falloir te renseigner (rire) ça ma effrayer un peu de l'entendre ca
80. N- Comment te sens tu intégré ?
81. J – Oui je me sens chez moi voilà j'ai un boulot j'ai des amis j'arrive à m'exprimer et faire comme j'aurais pu faire au Mexique en fait
82. N- Que peux tu pas réaliser au niveau de qui tu es au niveau de la langue ?
83. J- Non disons s'il faut que je fasse un document au travail je fais mieux en anglais que en français parce que j'ai horreur de faire des fautes d'orthographe mais pas plus que ca
84. N- C'était quand, quand tu t'es rendu compte que tu pouvais tout réaliser de toute tes complexités dans la langue ? Et comment ont les cours de français aider à cette réalisation ?
85. J – Non c'est pas les cours de français ca c'est sure c'était… j'ai eu très peu d'apprentissage dans mon pays d'origine et en France j'avait 2 heures par semaine donc c'est pas ça du tout c'était un processus naturelle j'apprend tout le temps je n'arrêtes pas a apprendre il y a toujours des nouveaux expression et stratégie d'expression un processus que je vais jamais achever
86. N- Comment ont les cours aider ?
87. J- Ils ont surement aidé tu sais je pense que les cours de langue le rôle dans mon cas personnel c'était de me donner une certaine assurance c'est tout voilà donc après je me suis lancé dans le vide je suis allé en France j'ai traversé l'atlantique et je me disais je sais assez de français ça

iras mais non la réalité était totalement une autre c'était trop tard mais à l'instante de traverser ce gros merde je l'avait fait sens peur

88. N- As tu eu la même impression après avoir vécu et avoir appris des cours en France ?
89. J- Non c'était déjà trop tard (rire)
90. N- (rire) Qu'est qui t'a dessus dans le cours que tu as pris ?
91. J- je ne peu pas dire que j'étais dessus c'était court et il y a des choses que j'ai gardé il y a des choses que j'ai oublié des choses qui m'ont pas du tout aideé le français que j'ai appris au début était un français de base donc le minimum nécessaire la bonne référence c'est toujours bon a apprendre
92. N- Et la culture ?
93. J- Oui mais au Mexique c'était plutôt sur le Québec qui n'a rien avoir avec la France mais en France oui évidement le prof nous parlait un peu c'était eh des habitudes des français on se plainait aussi parce que on ne comprenait pas le français c'est a dire ehu la compréhension amen souvent à l'énervement quand on comprend pas quelqu'un on s'énerve quand on ne comprend pas quelque chose on s'énerve et souvent on se bloque donc le rôle de ce prof la était de décoder c'est pour ce que j'ai dit tout à l'heure que la langue est un vecteur de communication et cette vecteur ca nous aide à déchiffrée notre quotidien si on n'arrive pas à déchiffré notre quotidien on reste dans une boule et si on reste dans une boule on ne peut pas s'ouvrier je suis un peu zappée… aujourd'hui ma philosophie à moi est que les gens nous incite à être unique assez renfermer se définir en fonction de soit en fonction des ses accomplissement en fonction de mérite et nous avons a quelque part on a oublié que nous vivons dans une société que nous faisons partie de cette société et qu'on peux pas s'empêche d'adresser la parole a quelqu'un d'autre que nous vivons dans une ville que on fait partie d'un tout
94. N- En parlant de ça, comment est ce le cours de langue aide à réaliser cela ? Est ce que le cours de langue abord ces sujets ?
95. J- Non
96. N- Devrait – il ?
97. J – Non, je ne suis pas allé au cours de langue avec l'intention de m'intégrer
98. N- Et s'ils ont été crées pour ce but en tête ?
99. J- Je n'avait pas l'impression que quelqu'un asseyait à m'intégré à travers des cours peut être c'est parce que j'était déjà ciblé dans mes objectives moi je voulais m'intégrer donc je sentais que le professeur n'allait pas assez fort j'aurait voulu qu'il aie plus fort donc ca m'intéressait pas c'est pour ca que je t'ai dit que j'ai un certain mépris parce que en fait par rapport à mon objective je perdais mon temps d'accord c'était … ca me donnait un cadre mais je préférais passe mon temps avec des gens des français qui étaient la ce sont des français ces gens la qui m'entouraient des français qui parlaient la langue de tout les jours la ou il n y a pas des filtres que un simple cours magistrale ou il y a autorité un mur et un gap énorme entre nous deux quoi

mais cela ne marche pas dans tout les cas dans le cas de mon apprentissage d'anglais je ne voulais jamais me sentir plus anglo-saxon l'histoire entre le mexicain et les anglos en tout cas n'ai pas terrible une très mauvaise relation même aujourd'hui l'anglais était nécessaire et dans le cours d'anglais je ne cherchais pas plus

100. N- Bien sûr mais la langue anglaise ne représente pas les mêmes outils c'est pas dans les Etas Unis ou au Canada ou tu t'es installé

101. J- Bien sûr en France j'ai commencé à prendre les cours de français avec un professeur argentin nous étions tous hispanique en fait et lui au début comme il a vécu un peu le même parcours que nous il pouvais nous conseiller nous cibler quoi par ce qu'il comprenait déjà ou il nous fallait l'appuis mais après il y avait des allemande, des italiens, et eh… des personnes de la chine… je me souvient pas exactement mais des là il ne pouvait plus nous aider de la même manière il ne pouvait pas aider tout le monde pourquoi un chinois et un latino américain n'ont rien avoir n'ont strictement rien avoir on ne pense pas pareille, c'était un polonais d'ailleurs, on ne voit pas le monde pareille, déjà juste des latino américain ne sont pas facile et si tu ajout un polonais, un chinois et un allemand honnêtement on sais qu'il n'est pas parfait mais le publique aussi c'était diffèrent tu voix le chinois il ne posait pas les même questions que les latinos et le polonais pas du tout tu voix ce que je veux dire

102. N- hum hum c'est intéressant

103. J- C'était pas au profs pour la communication on a deux au moins

104. N- Ouais mais cela dit beaucoup bon je crois que je n'ai plus de questions a te pose merci beaucoup

105. J – je t'en pris

106. N- Si jamais j'ai des autres question à te poser puis-je te recontacter ?

107. J- Oui certainement.

Enseignants d'anglais

- **TINA-**

1. N- Why don't you tell me about your teaching situation and what structures your programs ?
2. T- Well you know they are here for two months and they want English for the citizen or something so yeah so we are not using ca … well we think about it we all know about the Candian Language Benchmarks we look at it but it is not what we are using at all it is way too only work place and we are trying to equip people with more academic backgrounds
3. N- Are you using the LINC ?
4. T – No the funding for the LINC programs right now is very tenuous I mean with the Haper government we … you should be glad you are out of the country
5. N- Really ?
6. T- Oh yeah no body is very crazy in B.C. about Harper because ah he is certainly not putting any money in education I just heard from someone who used to work for us who was working on LINC that he is actually taking away the central office in Vancouver and it is going to be in Calgary with will be very unpopular for anybody in B.C. because we get far more immigrants so they are centralizing it to one office.
7. N- That doesn't make any sense
8. T – Yeah but that is because we don't vote for a conservative government in Vancouver the ALSA programs and the LINC programs are separate basically if you are underfunded the word on the street is that they are going to privatize them so they will have the bidders for government money and whoever gets it will run them
9. N- That will change the educational standards for all of our ESL teachers throughout Canada
10. T – Well yeah it is stupid move but it is a typical Harper move lets privatize and see if it will run better and cost less and unless people come down and scream they will just do it I have a friend on the island who works for the federal government at a plant research facility and they just announced that they were closing the plant and moving everyone to the Okanogan but so many people protested they just kept it open but also the research facility in the Okanogan also said that they didn't want them so it is people in Ottawa making decisions…
11. N- So I actually have to start my questions now and I had to start recording because I couldn't write some of the interesting information you were giving me down fast enough.
12. T- Oh I am sorry
13. N- No don't be, it has been great so far. You peeked my interest on different angles to be honest. Anyway, my first question. In your teaching experience, can you describe a situation where you were teaching to new comers where you felt that you had failed?

14. T - …I have never failed completely but I have felt that they had not improved as much as I would have liked.
15. N- And in those situations what would you consider the reason?
16. T- so older students often have a more difficult time learning so I am thinking of one particular students lets' call her Linda and she was from China and she came to class and she did her homework and she was really nice and she was interested in being more Canadian and you know doing the right thing and getting a gardener for her garden and you know get a dog because people have dogs but she ah didn't make huge improvements in her English but part of it is just that she was 55 or more years old and she had two kids in school and she was just really busy trying to adjust to Canada so there were marginal improvements but not huge
17. N- Is there something you think you could have done differently?
18. T- I suppose she could have just used more time you know perhaps our program just wasn't the best placement for her you know maybe she would have just done better in another setting rather than the academic program you know
19. N- If I reposition that Linda and ask you how did the objectives for the cours that you were teaching her do her justice?
20. T- Ah probably not because the goal the curriculum did not match what her language objectives were
21. N- Do you remember what they were?
22. T – ah well her goals were really much more about improving her English functional use of English as opposed to academic reading and writing skills and you know when you have a mass public between the age of 18 and 35 and you have someone who is 20 or 30 years older than everyone else you know who is probably not going to university to upgrade she is a business who is made lots of money who just wants to be a Canadian citizen she probably didn't even work I think she and her husband had sold some big computer company and they didn't really need to work so for her it was integrating into being a Canadian citizen much more than you know what the goals of the curriculum where which was learning more academic words and being able to write more writing paragraphs and good sentences ah…
23. N- You said integrating more as a Canadian citizen ahm and that you also mentioned that she wanted to buy a dog because people had dogs
24. T- Yes gardens and dogs yes have you been to China ever?
25. N- no
26. T- China has changed hugely since 85 there is just all these massive building and structure and I have a lot of Chinese students and they have their own particular learning style and like Linda she comes from a big apartment in the city so trying to live like a Canadian the whole concept is foreign and that is what she was trying to figure out so she was asking me questions like her daughters were in school and she was asking me stuff like could she go and talk to the teacher

because she was worried about her daughter because she didn't have any friends you know that kind of stuff whereas my other students didn't have kids and didn't have these issues right

27. N- hum hum
28. T- so the kind of English she needs to go and talk to the teacher is completely different from the English that was the goal of the curriculum
29. N- So on a more positive not did you think about a situation where you felt great success?
30. T – Yeah ahm you know I just recently taught a student from Brazil and he sent me his IELTS results and his score wnet form a 5.5 to a 7 in ready in writing while I was teaching and I was like yes and he is actually a business person in a computer company in San Paulo but he was just an incredible student and he would have improved no matter who taught him but he defiantly progressed in 8 weeks
31. N- So your courses are intensive
32. T- Yes 300 minutes of instruction from Monday – Thursday for 8 weeks with optional instruction from 2-4 hours on Fridays so yeah he was great I have had other students send me their business cards I had one student who landed an Architecture job in San Fransisco and they have attained their goals and really improved sometimes it is people who at the end of a course say oh I used to hate writing but now I kind of like writing and I think oh oh good at least you feel positive about writing in English in my books that is success
33. N- So relating to these students that succeed and not succeed in which ways can you integrate student identy?
34. T – well in the writing course there is a lot of journal writing where there is a lot of talking about who you are and what you think and kind of open ended topics and discussions today we just finished the long weekend and we had an open topic about what you did and how you feel about Easter so you know that is one way to express their identity and you know we do a needs assessment at the beginning asking them what they really want to learn so I hand them a sheet that says tell me what you really need to learn what can you do what can't you do in the language and they check it off accordingly and I tend to run a faily democratic classroom so when we start the class I will do the first two chapters and I will say lets look at the chapter topics and lets pic what you like or are interested in learning about you know there is still structure but there is an openness on negotiating the topics that students are interested in
35. N- Is that is successful
36. T- yeah I think it is more successful because they are more interested because they get a say right now we have a lot of Saudi and Libyan students and this Lybian student comes and he was kindof laughing and I was leaving it open to decide on which topics we would study and the other thing he was laughing about was that I made a critical remark about George Bush and he just cracked up so I guess in Libya you are not allow such openness yeah so I treat them like adults and that what works because they are adults.

37. N- I would like to ask your insight on something that has come up in the learner interviews I have conducted in France. What seems to repeat is this idea that the learner had not felt comfortable in the language until they could see themselves in the language and that they felt at home when someone was interested in them and who they were when I could be funny or me in the language. So I wonder if that comes up in your classes?
38. T – yeah we talk about humor and how it is hard to be funny in other languages and that is a transition point we have talked about transitioning and dreaming in English and if you actually dream in English and you feel like wow I really am become fluent
39. N- And identify themselves with the language
40. T- Yeah like I have this really crazy student right now who is very un Korean but she lived in China for a long time and she now lives with family in Canada and I have asked her if she is the same in Chinese in Korean and in English because you are a bit crazy like she Is always joking and talking really loudly and she said that she is kind of crazy but I am crazier here that I can be in korea so kind of a different person so I hear that sometimes like I hear what you're saying that you can't be yourself unless people are interested in who you are but I think there is also a freedom on being someone of adapting almost a new persona when you speak another language because you can let loose and not be constrained by cultural norms that are attached to the language you know what I mean
41. N- yeah
42. T- And I think that is true about any subject if the teacher doesn't know who you are or what you are interested in you are going to be an unmotivated learner and with language in particular is you know … my daughter is in French immersion and one of her big complaints is that you know her teacher isn't really interested in them you know they will sit in the back of the room and he will do other stuff while they are doing exercises so that is not living language I remember a time when she was the most motivated is when she was in a class where the French teacher ever Friday had like French Cafee and they spent half an hour listening to music an talking and it was really personal and fun
43. N- How is this the teacher's responsibility?
44. T- I mean you can only go so far the student has to engage as well but yes the teacher has a responsibility to engage the student for sure
45. N- In your opinion what is the importance for a student finding their own in their new environment and how can this be addressed in class
46. T – humm I feel like unless you feel like you are a little bit recognized or special what is the point they won't care
47. N- This is interesting as it adds an importance to the reciprocity of the language, how the language T- Right
48. N- Being like it doesn't matter what I say if it is being received it is important

49. T – Exactly to be philosophical about this when I did my Master's degree my advisor who is still my friend she said something to me I had never thought about learning this way and she said "I have as much as a job in this process of getting an MA as you do so my job is to get you through this MA so that you finish it and your job is to work hard and engage and ask me questions" I had never thought before of the responsibilities about the professors assisting you in getting through the program that tends to be my philosophy that it is just as much my responsibility as it is their responsibility to get them through the courses
50. N- Interesting. How is integration important to you?
51. T- To Canadian culture or into the classroom
52. N- What do you think the students think is important to them
53. T- They don't really understand how deep the cultural difference are they think probably because they see such a large demographic of Asian population you don't really have to adjust you can go to Korea town and China town so the depth to which they need to adapt and change is very interesting and I think a lot of younger students don't understand it they don't get it and they have to adjust to the classroom because we do things differently but I think sometimes when we tell them about how they are going to have to adjust outside of the classroom either at UBC or elsewhere I think sometimes they think we are just exaggerating so for example if I say to my students that my reading level class ok we are doing a 7 page article and I know you think this is really long but don't freak out but I just want to tell you my son is in 3 year and he is reading 50 page articles so really this isn't very long they don't really believe it so they think they are adjusting and they are integrating and being a part of academic culture of Canada especially the Saudies and they really have no idea they are not really in it yet they are in a sheltered environment so and and Linda who is still in Vancouver living and figuring out how to deal with living in Canada and probably her kids have acculturated better than her and her husband but they did get a dog (rire) and they have a gardener and they are trying to figure out right but how far the acculturation goes is depended on how strong that community is and there is a very large Chinese community you know Churches and when you have all that it is not a good word but it is apt this getho thing that happens right where they form cultural gehtos because that is easier especially when you are in your 50's you know
54. N- Yeah
55. T- you know it is the 1.5 generations that really starts adapting and becoming a culture and 2nd and 3ird generation my daughter has a lot of friends who are you know halfers and they are very Canadian but you can see them within one family if they have immigrated below the age of 10 the child will become very Canadian but if they are 17 years old they won't they will move to the easiest ghetto with the people who are from China for instance
56. N- So then how does language become a key to integration?

57. T- Well those kids will figure out the minimal way to function in English like you hear about it all the time at UBC they are attending classes and studying in English but they are attending study groups going on line and translating and doing all the tricks of the trade to get through their programs
58. N- So language doesn't help them integrate then?
59. T- Well their language skill is limiting the degree to which they integrate that is for sure it is a big issue on the UBC campus actually they have hired some guy who is supposed to try to figure out how to get the students to integrate better because there is really is this kind of segregation of students and late comer students students who came to Canada as teenagers and got into UBC with super high marks and have all these coping stategies and they are getting they're not even even international students
60. N-They don't have the right language skills to get their degrees
61. T- Well they are weak they are weak you know they are doing through various moves so that means that they are no begin forced to become faily fluent (rire)
62. N- Oh that is a big problem
63. T- I know it is an interesting issue because I mean I have read all kinds of research on generation 1.5 and people seem to leave out the people who have immigrated at a certain point beign teenagers who graduated in the Canadian system who are supposedly fluent and you know passed their grade 12 English and they are actually not good at English
64. N- I wonder if that is just our standards because I remember when was teaching at the U of A and I had a student who was a francophone from Ontario and he spent his whole life in a French English speaking community and school and he was in my ESL class and I was teaching him EAP writing skills because he didn't have what it took to write
65. T – well he should have had it in French
66. N- he didn't have it in either language and yet he went to a bilingual school
67. T- So do you know XXXXX from the University of Alberta Edmonton has a lot of interesting Heritage language stuff going on and she was the head of it sorry we are going off track
68. N- Do you find that you are making the right choices?
69. T – Yeah you mean in choosing what to do?
70. N- Yes
71. T- yeah I think you do all the time in languages you know it is not like teaching math where you are progressing and there is this kind of of you know step by step building it is just like this amorphous hole and English is particularly amorphous because you know it just is because it is made up of bits and pieces of other languages and idioms and everything else it is much less structure than other languages so I think we are constantly in a battle going on with choosing the right words and right structures that are really going to be important for the student that are continual and there are teachers that approach it in a very linear way like we have someone at

work who wants to stucture everything according to the academic word list and we have to master the first 500 words then the first 1000 you know progress through the academic word list then they will have academic language well I don't think it is that simple so I tend to teach tangentially more and more the older I get I'll build on the teachable moments all the time like today we were talking about Easter and I said "oh you know the expression to breed like rabbits" which has nothing to do with the course or academic English but do you say that in your country like do you have an expression in Arabic for this and the guy from Saudi says yes we do and the girl from Korea says no no we said bread like dogs and the guy from Colombia says that is because you eat dogs in Korea and you know so to me you are choosing chunks of language and working with it as best you can like we are learning in my reading class like 30 new words a week or more and we are saturating them with vocabulary but it is not always stuff they learn from the academic work like it is something new or interesting in whatever it is we are reading what is in the text book or what we are using to supplement the text book and that is all you can do you know cease the moment kind of thing and hope that … we have really small classes like one of my classes there is only 10 so if they are engaged and they ask questions and they quiz you on structure and words and one person asked 'why are we not doing adverbs clauses everybody teaches adjective clauses and I was like ok lets do that' so I tend to approach it that way and for me that feels ethically better because it is the teachable moment and clearly what they are interested in and I think they appreciate that wow that was a rant

72. N- No not at all I think that this is all really interesting not matter how long the rant (rire). For example, do you remember the lists you had to do during the survey
73. T- yeah
74. N- Well I found that there was a great diversity in responses for each list but also this diversity was not, not at least in many of the books that I use for language teaching, it was not discussed in the books. So what that says to me, which you seemed to support in your 'rant' that there is this constant need that the teacher supplement the objectives and the books with something else like teachable moments to answer the needs of the students.
75. T – Yeah and we have when I was working on the curriculum we said ok what is the place of grammar well let's situate grammar in writing because you can see it in use and we actually made a list we said level one is the grammar we are suppose to cover and then we added accordingly to each level however I know as I am teaching the curriculum that I wrote it is like a check list and I realize that oh god I have not done 6 of the objectives listed for grammar and I don't really have time now I will try but you know but it is a little artificial to throw that stuff in even though you are hoping it would fit you know what I mean and we have teachers who are very affective teachers who basically through the curriculum out you know there is one guy who has been teaching at the ELI and he just uses film and no matter what course he is suppose to be teaching he just chooses old films and he sometimes even uses dialogue and teaching

writing about films and to speak about films and does vocabulary about films because he believes it works and nobody ever stops him because his students do succeed

76. N- That is amazing, I would never do that
77. T- (rire) there are bizarre old films with subtitles black and white and because he is so passionate about it his students just love it you know it works
78. N- I have no doubt. Tomatoe tomaaato right
79. T – Right but is really still very sheltered right you know when a student uses things like idioms that are accepted or not accecpted it depends on the listener like if they accept idiom are different or that are not familiar to the norm
80. N- How do we adhere to these needs in the classroom
81. T – Well we are not saying how much you have to conform it is similar to pronunciation you know like we have one teacher that all the students complain about because she speaks so fast and our response is that it is the rest of the teachers who speak too slow these environments are sheltered and not necessarily reflective of what happens real life they are artificial and they have to be
82. N- Yeah…
83. T - I think I should let you sleep it must be late
84. N- I probably won't sleep
85. T- I hope you can sleep in
86. N- No I have to work in the morning but that is ok, I think that is all for now, but I would like to know after I listen to this again, if I have another question could I re contact you?
87. T- Yeah no problem
88. N- I really appreciate this it is very kind of you to be so motivated. Thank you
89. T- It has been interesting too.

**- IRIS -**

1. N- The first question I always ask is how do you define success
2. To attain a desired goal or getting somewhere close to attaining a desired goal hum
3. N- Ok when you think about success as per your definition can you recount a teaching experience of teaching ESL to newcomers where you did not feel success?
4. I - (rire)… mmm… it happens frequently
5. N- Could you give me an example that stands out?
6. I – …ah… probably when you plan something in the computer lab and you only have an hour to be there and you plan a lesson that is too difficult and you know we have a high number of students in our class now and you can't get around to all of them and you can't get help them do the task that you have asked them to do you know it is very frustrating for you and very frustrating for them because computer time is very important to them right
7. N- If we could direct the question now to language goals
8. I – … ah…All the time there are so many things that these low level learners need right to cope in Canada and you you can realize so few of them in the amount of class time that you have right
9. N- And what do you consider, relating to what you just said, there is so much that these low levels need to cope what does that mean to you?
10. I – for instance we are doing travel and transportation you know and they lack so much vocabulary you know and they don't know how to .. they are not very good at for instance the exercise we were doing today ahm interrupting people on the street and asking for direction you know this is really hard.. you know how do you.. and even the fact that they don't know you realize that they don't know many of these places in the city they don't know the down town and they don't know these parts and they are just so much to learn about Canada right and you think that you are aiming at this goal and then you get this insight that you only dealing with such a little part of what life is all about right
11. N- Is that reflected in the curricular objectives that you have?
12. I – In general the LINC objectives require you to teach language and settlement so that goes under the umbrella of settlement right you know
13. N- hum hum
14. I – Like how do I teach getting around in a city right
15. N- And what levels do you teach?
16. I - This level right now is CLB3
17. N- Back to something you said that you felt was unsuccessful you mentioned disappointment relating to realizing objectives in the computer classroom and you also talked about how there is so much to learn and it is difficult to tough on all of it and you are learning in the process of

what they need to learn. Could you recount a situation where you felt great success where you and/or the student attained the goals set out by you or by your students?

18. I – Yeah… I think last January I had a class of LINC 1 and they were fairly highly educated and it was the first time I had ever taught LINC 1 I hadn't realized that there was such a steep learning curve you know the a lot in 4 months and they were an extremely cooperative group they got a long with each other they liked each other they helped each other you know and a week 9 I had some literacy students you know but these people were fast enough that they could work on their own so I could work with the literacy students and in week 9 I got another bunch of new learners but they were week one learners but still shit strong cohort managed to carry on and they sort of yeah it wasn't only one teacher in the group but yeah they were able to be left alone and lead in those activities that can be separated they could kind of manage by them selves and you know I was quite proud of my self because I could kind of keep these three balls in the air you know
19. N- That sounds like an excellent experience. Now when we talk about success if we bring it back to language objectives can you give me a different example? I ask this because I heard a great story about classroom dynamics and it was a smooth flowing 16 weeks, but is there a language objective that you felt was successfully attained?
20. I – I don't know if this is the right answer but
21. N- Don't say that don't say that, everything is the right answer.
22. I - Well ok one of the things that I learned to do is this thing called negotiating gambits
23. N- Right
24. I – So I have learned to create these exercises you know for how do you how do you offer or how do you refuse so the students really like that because it is helpful to them you know
25. N- yeah excellent
26. I – you know how do you accept how do you refuse ahm how do you give warnings and all those different kinds of situations
27. N- And is this reflected in the objectives
28. I – Definitely
29. N- Under which umbrella would you find those objectives?
30. I – well the CLB would call it language right the CIC would call it settlement I guess right
31. N- hum interesting
32. I - but the CLB would call it 'the students will know how to give greetings or give warnings or send a message that you are sick or whatever it is they kinda lay those things our specifically but they are both they are kinda both right
33. N- I have a tendency to agree with what you just said. Ah… so this is a different kind of question, actually back to before I move to that. What kind of teaching strategies do you use to help your students attain success or do you think about that from that perspective?

34. I – hum … no not really, different strategy for different things right
35. N- Example
36. I – well for grammar you use one strategy to learn this that and the other right like one thing we do is play "I'll find someone who" right because it is a nice speaking activity and they really like that or a game board… and they have to.. they have to figure out how a game works or even and ah to make it a little more randonm than you find in a textbook so I have a bunch of text cards of verbs subject or tense cards so they have to make a statement or a question or a negative using their three things so you know that they can juggle all these things at once right
37. N- Interesting, I am going to change now to a different set of questions. How do you feel being able to teach this public?
38. I - I really love it
39. N- Why
40. I - because it is so interesting and so divers every class is different every year is different every level is different… you meet people from all over the world… you gain… you gain an understanding of learning a new language when of how difficult it is to adjust to another country I I eh I lived in the middle east when we were first married and I had big advantages of not having to learn a language of not having any financial problems so I really really appreciate the effort our newcomers make you know coming from a deprived country a lack of education and all the things that they do and the efforts that they make to get settled in Canada and to learn English
41. N- You said you enjoy it because of the diversity when we speak of differences how do you think that differences in terms of cultural identity or identity play a role or manifest themselves in your classroom?
42. I – humm
43. N- Do they have a chance to emerge in the classroom?
44. I - oh sure both positively and negatively
45. N- Could you explain what that means to you?
46. I – Well in cultures where there is a real inequality among men and women and even in my class today the student got her paper back and the male student just grabbed it from her and started to look at it and he is a nice guy a really really nice guy but it is perfectly acceptable for him to take her paper and you kno look at her score and I was like oh no no no no we don't do that so in a negive sense they bring those you know cultural equalities and you know some cultures look down on others for different reasons or gender or economic status but you also see tremendous openness I had this one student from mexico and he was a anesthesiologist and he ended up in the wrong class with people who hadn't finished their education and yet he was totally accepting you know you just see the widest rang of behavior you know
47. N- And how is that manifested from a linguistic perspective?

48. I – Can you say that in simple?
49. N- How is that realized attained using language?
50. I - how do they speak to each other relating to in equality?
51. N- Well if you want to talk about inequality you can but I was also wondering about identity and /or differences because you said yourself one of the things you enjoy the most are the differences so inside the classroom how are these differences expressed from a language perspective? How is language as the tool for expression used as to express differences and individuality and identity?
52. I - In many ways informally in the classroom this group has been doing they did the weather report with the previous teaching so they wanted to continue speaking so I thought oh great so we will do you can tell a story about a sad time a funny time a time you made a mistake well it turns out they almost all told sad stories and they really really looked forward to it you know at 12 30 every day and they were going to hear these stories and so they ahm yeah in their speaking I mean they were really sharing of themselves in this experience right and now that we have gone through it some of them want to do it again so I said ok but this time we are going to tell happy stories because they have a lot of sad stories
53. N- yeah of course coming here is hard, moving here is hard
54. I – yeah moving is hard
55. N- That is great, is this something that is naturally in the objectives or is this something that you selected to do on your own?
56. I – What part?
57. N- The sharing of stories and identity?
58. I – Oh I think it is very important I don't know how well it is defined in the curriculum but I think it is is very important like one of the really important goals it to teach them tolerance because they are most likely going to find work in an environment where they are going to be working with a lot of non native speakers people from other counties so they have to learn tolerance if they don't come with it already you know
59. N- Now why do you say that they are not going to be working with native speakers?
60. I - Well when they are working they are cleaning you know they are doing entry level jobs you know the Ethiopian people work at AWW (acronym) or you know the Philipinos are working at the TH(acronym) you know they are not in a event their education level doesn't allow them to start at a job that would have them work with Canadian people for the most part they are going to be working with a lot of other immigrants right
61. N- How do you feel about that ?
62. I - (sigh) It is really sad… you know the anesthesiologist?
63. N- hum hum
64. I – he was cleaning my children's school in St. Albert

65. N- So there being placed in these jobs that are lower level.. I don't know how you would define that job, but my next questions touching on the idea of integration. When I say it what comes to your mind?
66. I – Integration is a stage where you can move easily in and out of the main stream culture.
67. N- And to you what is the mainstream culture?
68. I - That is getting more and more divers isn't it?
69. N- How would you define it?
70. I ahm understanding things that native Canadians understands like hockey they can get in and out of a hockey conversation
71. N- Ok, anything else?
72. I - … I keep forgetting these terms because I has been a long time since I studied it.. social register understanding social register that kind of stuff
73. N- that is a learnt skill I think that is a hard one to figure out
74. I - really complicated
75. N- Two questions ago you said that you know we try to teach tolerance and tolerance is something that is encouraged not necessarily teach because it is complicated to teach it directly maybe model it and you said this because they were going to work in culturally divers environments and therefore they have to be more tolerant ahm tolerance can be part of integration… perhaps maybe .. so the next question I have, after your students finish a course how would you rate their ability to integrate?
76. I – Integrate… hmm at this level?
77. N- When they are finished?
78. I – When they are finished LINC 5?
79. N- Yeah
80. I – Well they are defiantly further along than they started now at LINC 5 they are here at least 16 weeks x 5 that is more than a year and a half
81. N- So if they stay motivated, they come to class, they do their homework and are in the environment in which they are best suited to integrate?
82. I – I say they have gone far but still I don't really know if we have prepared them for the settlement part as much we have given them a lot of the language but the settlement part is very very big
83. N- Could you explain?
84. I – Because there are so many … subtleties to human behavior and they they only grapple with a certain amount in the class.
85. N- So this brings me to my next question, how does the classroom help them with integration
86. I – hum we can give them tools we can give them some tools and some experiences
87. N- such as

88. I - well yesterday they were talking about a woman traveling on her own and one of the things says "what should a woma do when " and so on and one of them was "what should a woman do if in the foreign country that she is traveling in the people are insulted by what she is wearing" you know and they all wanted so say that they should cover her hair and wear a long dress like "me" and I said "well ok let's think about that if I was going to go to Saudi I would wear a short sleeves and a dress but I would not cover my hair like I just decided that I was going to present them with that
89. N- oh and how did that go?
90. I – Yeah they said then I couldn't go and I said then that is right I wouldn't go because I said I would be tolerant enough when I lived in the Emirates at first I used to wear sleeveless dresses and then I realized that people stared at me but the level I am willing to go to is that I will cover my body but I am not going to cover my hair you know (rire)
91. N- I have two last questions for you one is what do you think is being Canadian and how do you encourage your students to become Canadian in the class room?
92. I - Ah to be Canadian well I think I suppose we trot out who was it Joe Clark you know be Canadian but be yourself hang on to both the mosaic you know maintain you and that is the essence of what heriatage days is about
93. N- I think that was Trudeau
94. I – Yah maybe we are in Canada and we love Canada but we still get to hold on to our culture you know but we do understand how Canadians operate and we are willing to willing to bend as much as we can to follow Canadian values
95. N- is there anything in the program that you think you would like to see in the programs that you teach to newcomers
96. I – (voix base et rire) I would like to see less of the testing so we can do more of the teaching
97. N- you can say that loud
98. I - I would like to see less of the testing we do these PBLA assessments that we have they just consume so much of our time preparing things setting rubrics for them doing them 2 or 3 times so they can pass this one little thing so we can say "yes he can listen to a message on the phone" you know it just slows everything down so much and we cover so much less material right
99. N- Now I am done all the questions that answers what part of the curricula you don't like but what about the parts you do like?
100. I – well on the other hand the PBL what I like it is called task based right so it really makes us think about doing things that are not spending so much time in the grammar books as we did some years ago but spending some time helping them learn things that facilitate life in Canada right
101. N- Right, ok well I am done I have no more questions. Do you have any questions for me?

102. I – No

103. N- Well thank you very much

**-LISA-**

1. N- So how do you define success?
2. L – Well I think that success is achieving goals that you have set and being satisfied with the performance in meeting those goals
3. N – given that definition of success could you recount a teaching situation that was not successful to immigrant learners
4. L- I can't think of specific things but in terms of courses that I have taught if they were unable to do things that I thought they would be able to do if they did not sorta meet the objectives in the end I thought the lessons was unsuccessful ah but it wasn't always totally unsuccessful because it gave me information on how to improve or go about it or maybe that I had unrealistic expectations
5. N- hum hum
6. L- for for the lesson
7. N- and these unrealistic expectations would have come from where?
8. L- Oh probably just what I thought could be accomplished without realizing that there was not enough background to the students you know or just expecting something beyond their ability you know
9. N- ok so are we talking about content or linguistic skill?
10. L- I think a bit of both could be both
11. N- thinking back to the same idea of success what is the opposite to that questions?
12. L-Ahm the specific examples are hard because I haven't been in the classroom for about 8 months ah
13. N- and how does that relate to your role as a supervisor
14. L- and that is interesting because I have been doing a lot of classroom observations and and for me it is it is when the students you know get what the lesson is about and they are able to use that language given gaining more fluency or whatever I was doing a classroom observation this morning and they were learning how to give directions and having the success of directing another student and that student understanding them ah I would say that was successful
15. N- Am How do you feel about teaching language to newcomers what does it represent in your life?
16. L – even though my role is different I am still in contact with newcomers ahm I feel that what I do is a very worth while job and for me I have to do something that I see f=value in and I am not trying to devalue other jobs I just want to say that I get a lot from helping people how to function here by given them well not by giving them but helping them acquire the skills to function better in this society so they are going to have a better life in Canada
17. N-You said two things that were really interesting – one was a better life in Canada… what does that mean to you?

18. L- What that means is that here we teach English for people need English as well as settlement for Canada an so these people are permanent residents so they plan to stay in Canada although some do back to their countries of origin which is fine ahm but they need to have language they need to have English whether that is picking up their career many of thme are highly educated in their home countries some come with very little education but to function here in Alberta you really need to have English to function well and to take those steps in to becoming more proficient in the language uses
19. N- it is important
20. L-Yeah it is important and I think when students come back at the end of the term and I think any teacher would say the same thing ahm the majority of students re really thankful for what you have done for them and they can see progress and they know that they are leavine with more language than they came in with and just more cultural knowledge and they feel like they can be successful in most situations and so on I am thinking of a case from a couple of years ago in particular we were doing a unit about returning an item to a store and this one woman came back the next day and she was so proud of herself that she was able to return a costum that she had bought for her son that was defective and she said "thank you I was able to ttake it back and I was able to talk to the person" and so she felt good and she was able to do it by herself and abel to relate to me that she was successful and I think that is success
21. N- And you also talked about making a difference
22. L- yeah making a difference what I am doing is impacting someone's life for the better
23. N- in reference to the women you just talked about if we can imagine that this woman knows who she is and what she wants and she feels comfortable expressing who she is and what she wants
24. L- hum hum
25. N- so all that is part of her identity
26. L- hum hum
27. N- given that how does identity play a role in your classroom practice? When you were teaching more actively how does that aspect emerge in the classroom
28. L-So the aspect of identity like who they are
29. N- kind of yeah I mean it depends on how you define it as my research methodology attempts to do as little projecting as possible
30. L- yeah.. m mmm
31. N- I don't even know if in the classroom time can be spent on that
32. L- I guess we don't spend a lot of time right on idenity ehy…. To me identity is complex… hum a pretty complex thing
33. N- hum hum

34. L- ahm we… we certainly have discussion regarding appreciating one an other's culture which is certainly part of identity probably not so much individual identity if that makes sense?
35. N- Yep
36. L- and there have been issues as a result of that people who don't necessarily respect other's cultures very well we have had situations even before I taught here… I haven't had this experience myself ahm people are coming from all over the world and you end up in the same class but in your own country you are fighting each other like in the Balkan wars or wherever it takes a lot of effort to create a sense of harmony in the classroom because people are coming with a lot of …
37. N- Emotion
38. L- Emotion yeah that is right so a lot of what we do is just try to make peace (laughter) and just basically say " ok you're in Canada now " not disregarding their other culture or anything but you know as Canadians or as being part of Canada you've got to put some of that aside… I am not sure if I am answering your question at all
39. N- I have no expectations it is really hard for me to say anything because you answered the question I answered and that is all that I can ask you to do
40. L- OK, you know one thing that has come up here and that is something that I experienced on my very first day of teaching here and it hasn't happened since ahm we find that a lot of asian students take another name like take an English name so we have an administrative name and a familiar name for them so ahum my first day of teaching this asian woman comes to me and asks me "can you give me an english name?" and I was so unconformable with that because I am happy to name my children but I am not happy to name an adult because to me a name is part of who you are. Ahm but she wanted a name that people would be able to pronounce so I understood that and it is our job to make them feel comfortable and you know to pronounce someone's name and if your name is being mutilated all the time (laughter) than sometimes it is easier my husband for example is from Egypt his name most people do not pronounce correctly (detailes sur les maniere des prononciation varier que son mari a vecu) he has had people actually correct him he has told me you know " I wish that when I first came here I would have gone with something that people could say like 'Mark'" because he finds that the fact that people cannot pronounce his name inhibits conversation sometimes people don't know how to address him so they don't engage with him
41. N- Wow that is fascinating
42. L- That is his perspective but we go to church every Sunday morning and shake hands and the man addresses me and with my husband he just says "good morning" and this has gone on for years because this man is afraid to say his name and he has asked me sometime "what what say your husband's name again" because he is afraid to say it the stress in one the first syllable and I am not convinced that I even say it right but I can call him honey which most people can't do

but it is really interesting but it has made him that part of his experience in Canada and he has got great English so it is not a language barrier but it has made him feel somewhat awkward in certain social situations because people don't know what to do so the whole name thing I also get it when students want to sort of change their names not that we ask them to because I I when you talk about ethics I think for me that would be wrong to ask someone to change their name

43. N- yeah I think I might agree with that definition of what Ethics is in that context for sure I mean you are project what the other person should be
44. L- Yeah right but I honestly totally get why they would want to change their name rather than constantly be faced with a stumble stumble and stumble
45. N- especially with what your husband experiences alright the nex questions is related to how you said that individual identity is not really dealt with in class and then this issue of names so I wonder what else you would like to share about that?
46. L – I think the other thing that comes to mind is that and again this is more general conversation than specific ahm often when we are talking about jobs or concerns that they have about Canada often those who are highly educated professional in their country struggle here when their credentials are not recognized and so that certainly comes out you know when they have to deliver pizza to get by and they are a doctor or something you know so I think that profession has to do with one's identity and ah certainly there are some discussions about 'we should have known more we did not think it would be that difficult to' you know to become this person again and I am thinking employment wise
47. And how does the classroom you know like higher levels like LINC 5 address this person's lets say this doctors need to present him or herself as a doctor
48. L – Well we try to give them equip them as best we can to peruse their dreams like I had this student this was quite a few yeas ago and he was a senior man in this late 60s and he was an acclaimed writer in his home country and lecturer and whatever and here he was back in LINC 3 or $ and he was really struggling with that because he felt above it he didn't like criticism not criticism he took feedback like harsh criticism because he was a writer
49. N- yes because his profession was pros
50. L- that is right and he thought he would be able to do that again and it was hard for him but at the same time I like to be realistic I am an optimistic person but I accept that some of us will never be you know heart surgeons like I know that I could not do that and trying to also you kno balance like give him the balance that 'you might not never be able to write in English like you write in your own language and the idea that things could be easily translated because he wanted to go on to better his English but he wasn't .. it was a very difficult situation and I felt badly for him because he …
51. N- and for this situation could the class permit poetry or literature into the program?

52. L- you know I think he tried personally on his own but I think there was some personality issues that made it difficult for other students to relate to him and ahm he had a little bit of a superiority a superior attitude and probably that was coming from his education from what he used to do but I felt that he sometimes… felt superior to other students who didn't have that and he would correct them and it wasn't his place to do that and sometimes he would just tell everyone about the latin root of that word and unfortunately that is not what the class was about so we had to shut him down sometimes and you would see the eyes roll … it was challenging actually … so I am not sure how he is doing now
53. N- that is interesting. There are so many things that factor into moving into a new environment… and the example you gave was of an individual who was in conflict and also seemed to not be able to integrate in his classroom so when I say the word integration what comes to your mind
54. L- just sort of being part of that environment whether is it a classroom environment or a national environment… but beign a functioning part of it well adapted
55. N- And how would you rate your student's ability to integrate into their communities
56. L- well I think that it is totally individual I think that there is a lot of personality factors that come into play too … their confidence or lack there or their outgoingness or shyness whatever when you initially asked me that question I was thinking the general part fiit being part of Canada whether they have a job or they have kids in school and have to get their kids in school and they are meeting other parents and they are supporting the school what not … ahm… I I see it being very very individual I think some are more successful than others I think that oral language is huge being able to sort of engage in small talk and in ahm … just some of the cultural things I think that there is probably also barriers if they … are not from a Christian back grown or understand maybe not practicing christens but I think that there are more barriers if they are from an other faith maybe if a woman is wearing a hajab and perhaps they are judged no not judgment
57. N- I might argue that you are correct in saying judgment
58. L- yeah for a lot of people it is even if they were a different color for example if someone were to come in who looked like you they started speaking in some kind of broken English no one would have made an initial judgement but if someone comes in with Samlie clothes on whoever they are interacting with in the store or whatever they probably already got an idea in their mind so
59. N- how does the classroom help with that?
60. L-I think it really helps first of all by introducing one an other just learning about each other I have said this before I wish that every Canadian would spend a semester in a link class because we learn so much about other culture I think we really try to develop a culture of acceptance obviously there are some really strick like with some religious belifes but with food you know

e can share eachothers' food and that is usually ok you know obviously some people can't eat pork like we have a lot of pot luck's here and we encourage the people to think about the others in class like I have said not to bring pork if we have a hight muslim population but Chinese students will always bring pork .. but we won't totally cater to everyone and things are indicated that this is pork and this contains meat and stuff like that but just learning to accept each other you know talking about cultural holidays if there are important people in their culture you know explaining if there is a … a even right now during Ramadan you know letting the muslim student just maybe explain a little you know just to understand not to convert or anything like that but just so we sort of understand we are not just thinking 'why are these people not eating "

61. N- hum I have one last question for you given your position what do you wish the linke program could do that it doesn't do?
62. L- ahum … … … I don't know if it is really the role for the LINC program to do this
63. N- I won't say program specifically to LINC then just programs in general
64. L- I wish that our students would be able to meet Canadians in a sestanable sort of relationshiop and I know that some groups in the city like Catholic Social Services where they have like a family adopt a newcomer family for a year or so and where they spend some time with them but not just sorta one family but that is often what the students will say like ' how do you really get to know canadians' because for them they are still socializing with people from their culture they find that and you know I think that comes back to that whole integration piece they find that ahm they find people in their culture they can speak to without straining their brains with what they are trying to say you know the same faith they like the same foods I think they spend a lot of time on the weekends and so on to try to do that but they are not making the break into finding you know just developing Canadian friendships but there are a few there are a few but that tends to be the outgoing ones it tends to be often people who have a job outside as well and depending where their job is whether they get out or not and maybe those without families are more successful and of course those who are married to a Canadian as well I think that that is a something that I …. Like often that is what I would ask on a Monday morning 'who did you speak to on the weekend who did you speak English with?' 'ahhh nobody' and they just are not and they find that they think Canadians the students have often commented… I mean they think Canadians are really really nice people but unfriendly I guess in the sense …
65. N- Really that is the first time I have ever heard that
66. L- yeah no no like in neighborhoods and people and I have I have defined it like that it is not like they are unfriendly but maybe they are more reserved than in your countries where the door is always opened where you can drop by anytime here you have to phone first
67. N- I think I forgot how to be Canadian
68. L- well you can't just drop by without phoning first what if my house is a mess you know that kind of thing like you have to be really close to someone to typically drop in I would say it is

more arranged than that .. yeah and the students struggles with that a little bit and you know canadian friends many of the students do not have Canadian friends and the student's really don't know how to find Canadian friends

69. N- And what then is CANADIAN?
70. L- What do I think being Canadian is? Having lived in Canada all my life I don't know. I know what it is not.
71. N- What is it not?
72. L- It is not American. And often I find the American people are friendlier than Canadians
73. N- wow that is so interesting and so not how I view things thank you for sharing. Do you have any questions for me?
74. L- No

**-ALI-**

1. N- So the first questionI have for you is how would you define success?
2. A- (laughter)
3. N- This is a general question it is not about your students or anything, just success.
4. A-just success (simultanee) Wow it is funny we have been talking a lot about success lately ‘ what is success?’ mmmm … … ah (laughter) … success ahm success is… … such a dynamic word for me success I mean if I were to say that I was successful to me that would mean that I … I thi… for me success has to do with contentment after you have pushed yourself like taken a risk challenging yourself in one way and you have come out the other side happy with where you are yeah so it is a product of adversity in a sense like some kind of challenge has taken place and wherever you are on the other side it is a good place
5. N- ok now taking that definition in mind what kind of experiences can you recount where you thought that was not the case relating to your immigrant students.
6. A- …
7. N- or the teaching situation in which you live
8. A- hum hum so I guess that would be a teaching situation where maybe I pushed them or they pushed them selves and they were not happy with the outcome… most of them because I think with language acquisition you … ah there is often a delay before you feel confident in what you have learned and so if we do a challenging lesson because challenge has to be part of that definition so we do something challenging or even a unit we even do it more more than once I still don’t sense confidence afterwards and so in that sense it would not be successful that is something that we are talking about with the center were there is mad push to assess our students all the time ‘are they progressing’ and I truly believe that like there are some theories out there that say what we learn it kind of needs a germination period and so the session will end and the students will move on or they will go somewhere else and so I don’t know if what they have learned was retained half the time so I don’t know if that is success for me success in the classroom is for me success in the classroom has more to do with … cause it is… conten… (laughter) if I … a successful classroom here for me… for me the challenge is outside of the classroom being in Canada is the challenge and all the negotions that they face everyday so for me a successful classroom is a welcoming place and a place that goes off track and caters to them as human beings
9. N- so is there a time or a period in which you felt that it was not successful?
10. A- the class?
11. N- or what you were doing?
12. A- like technique wise? Mmm in general again
13. N- I am afraid if I specify I lead you
14. A – yeah

15. N- so how do you feel from that question and I will just let it go
16. A- yeah… let it go
17. N- yeah
18. A- ahm  yeah I think that there are lots of time where I don't feel successful and where they don't feel successful like a sense of gratification after challenge
19. N- Could you develop that?
20. A- Ahm … hye.. me… maybe … if this is not specific enough push me again after
21. N- hum hum
22. A – but ahm often when they still like if they come into the classroom a little bit disheartened and we do a really great lesson and they are like 'yeah you know but teacher my English is no good' and they they continue on that discourse 'my English is not good' and I will be like 'no you are doing great you have been doing this and doing that' so there is… is a it's a complex question because there is what I feel what I see when I when I .. like I said I think every day when they come in and they are engaged and they don't fee like crap it is successful but for them I feel … I get a sense that the rest of the world when they leave the classroom is telling them that they are not successful because no matter how great the learning is in the classroom ahm once they get out even at the LINC 4 level they will say 'yeah you know I'll be at the bus stop and I still don't understand what the Canadians are saying to me' right so I don't know if that is a failure on like our behalf on like the educators or if that is more of a societal thing (laughter) but ahum yeah
23. N- Is there something you think that would help in the class that would create better success you think for your students or for you…
24. A – I always wanted to bring in a bunch of Canadians and have them do like have conversations with them ahm I have always thought about that because I don't personally try to avoid teacher talk we're in a classroom and they're in an English setting so for me my feeling is that I will talk to them in a way that they can understand me because we have other work to do but ahum the classroom is a safeish kinda a bubble of an environment so to bring into the classroom the people they are afraid of communicating with like you know Canadians people who grew up here with their normal non ESL teacher English but yet still in that kind of safe space I think that that could be really successful (laughter) I think they would get a lot out of that
25. N- Has you ever had that opportunity?
26. A – No
27. K- How come?
28. A- I have never asked but I also think… maybe I have never asked because I have not known or thought about how to pitch it like I think it would need a group of volunteers they would not even have to come regularly because that would have a whole other agenda like you know 'the Canadian frienship' center would start to build but on an activity I would need like 1 per students

so I would need like 15 canadians to come in I used to teach nights a lot so in the evenings so legistically maybe I felt paralyzed and you know never asked

29. N- hum hum
30. A –but yeah because especially in the context we are in you know immigrants and to be specific a lot of the people who do enter LINC are not you know well off they are not immigrants with a lot of financial resources or educational background we do have teachers and doctors in their previous lives but that is not not the majority the majority are quite disenfranchised in a lot of ways so … yeah it would be… I forgot where I was going .. ahm so for me success in that context would to have them feel comfortable in that country and language is one part of that
31. N- hum hum
32. A- but only one part
33. N- Now I am going to ask… I think you might have already but I am going to reask it again as it is always my second question
34. A- ok
35. N – Could you recount a teaching experience that you thought was successful where you left the classroom and you felt ‘ yeah I planned it out this was a great day”
36. A- yeah
37. N- And what was it?
38. A- well ah over the years there have been several of those but there was a summer a few years ago and I think it is a combination of the students you know there is a synergy or there isn’t so there was a combination fo that and what I was teaching because some researchers came and ever since we have used this unit because it was on Canadian wilderness and Canadian parks and that because it is a settlement program right and I really connected with that as a teacher so I got really excited about teaching about beavers and geese and they really responded to that topic and I think it was partly because I was so excited about it but I don’t know ‘why was it successful because they all I don’t know and there is usually a mix in the classroom right so me don’t want to speak and some but they all were engaged in it and wanted to talk about it and all did there homework which doesn’t happen a lot because this is a settlement program and they are busy and have other things but they were so committed to that unit and and I think it was successful because it pulled a lot of them out of their shell that would have otherwise been pulled out of the shells and there was a real sense of yeah community in the classroom probably because they were you know had been pulled out of their shells
39. N- Why do you think they stay in their shells
40. A- hmmm hummm … I think for the most part fear of making mistakes and I like to tell them there are often students who are not afraid to speak ahm and I also like to tell them because there are often students who are very confident so they’ll speak very fluently but have no idea what they are saying and intimidate other students and they will tell me when they are gone they

will say … I will praise them for speaking slowly when they do because I will say 'you know your friend she speaks plenty of English but I don't always understand her' but they feel intimidated by the fluency well apparent fluency of their peers… I also think that personality has a lot to do with it so even in the example of the wilderness unit those who came out of their shells did it in their way maybe they were silent before but now they were working in pairs a little better it is not like they were excited to do presentations or anything (laughter)

41. (laughter) So if I understand well it was not only the unit but the fact that you had a high participation with your students that made that particular class successful
42. A- hum hum yeah we connected they weren't subject
43. N-yeah
44. A- they weren't like receptacles for information
45. N- right
46. A- I run my classes kinda like a conversation and I don't … it is going to be a shock when I become a TA in university because my ESL classes have been always dictated by the students and I think that is because I have had a large percentage of African students and I think that is a cultural thing and we are always very participatory and we kinda always talk together address every body as the class goes on
47. N- right, how do you feel about teaching to new comers?
48. A- thrilled I think all high school students in Canada should have at least one semester of teaching ESL it is empowering as a Canadian because you have something to give but it's … at one point just after I had started I must have been 21 I had done a lot of travelling but I looked around and I thought that I didn't need to travel anymore because the whole world is in here …because they truly especially as new comers they are very much still ah I don't know governed by their cultural beliefs and norms and there is such a richness there there is such a …. Yeah… it is often I have never had a disrespectful classroom there has been always this peace… what was the question again? Like how does it feel?
49. N- ahm you answered it
50. A- yeah no I feel totally blessed and I feel think that it should be for everyone I think that would really help integration because it also especially with the language 'barrier'(lowered her voice accentuating barrier) if we want to call it that all of a sudden people from Bhutan and Cambodia from places that Canadian maybe have never even heard of … they're people and it re-humanizes because ah the common discourses of immigrants is that they are invading our country or that they're invading or they are taking our jobs you know they are…
51. N – yeah I know I don't understand that but I hear it a lot
52. A- Yeah even my best friend was talking about it the other day and I was so surprised because you know she is my best friend and I thought ' how can you think this way' she was talking about being in the emergency room and she was saying you know 'and this Indian woman went

to the front of the line and blah blah ' and I was like 'well you know there is a thing called triage and you know she didn't just like show up and demand service and if you are angry at anyone be angry at the government who does heath care here but you know you target the immigrant and she doesn't have any immigrant friends so to her they are this nameless faceless wave of people but when you teach 'teach' again in quotation marks when you spend a number of hours with these human beings in the week they become peope and you gain I don't know an understanding of sorts I think it is a very important job actually and I think Canadians should have to do it … all of them actually (laughter)

53. N- Why?
54. A- Because it allows for that interaction with people you would normally wouldn't and ahgh lately there has been all this talk about skills and we want skilled workers and we want people and I was looking at my Sudanese moms and I was thinking that these people have skills that we wouldn't remunerate here they can cook they have patience they have incredible skills but skills that are not recognized by economic means here so there is a political thing going on there too where… even refugees do you hear me saying that my whole research is on refugees
55. N- Hum hum
56. A- refugees bring a shit load of things they bring I mean the fact that they are survivors is a first thing
57. N- hum hum
58. A- but you know ingenuity and survival techniques and just the whole life they had before because refugees come for a number of different reasons right but… ah I wish there was a way to validate their skills and at the moment there doesn't seem to be a way to validate those kind of non economically beneficial skills but if we could see how these people who are so strong do benefit our society but in the long run it probably does have economic implications but we look at we have our blinders on "can you swing a hammer yes you can make money for us' well she has other skills right and when you spend time with people with whom you would not normally spend time and you become acquainted with those if you are sensitive to those things
59. N- if you are sensitive
60. A- and that is maybe a thing for teacher training because not all ESL teachers are sensitive to that but that has been my personal experience
61. N- that is fascinating but a whole other conversation
62. A- yeah I know
63. N- ahm ahm so you said that you really liked doing this because it allows you to get to know them and identify skills not just skills but their essence of who they are and what they offer and so on this kind of plain how do you think identity plays a role in your classroom practice whether it be your identity or the identity of your students?
64. A-It is at the front of all interactions

65. N- Could you develop that?
66. A- hmm …
67. N- How does it play a roll you say it is at the forefront but what happens really?
68. A- How does identity play a role in the classroom… hmmm
69. N- or how is it manifested perhaps that could have been a better question
70. A- oh humm … ahmm well identity is manifested through everything that the teacher and the students do whether it is interaction or just sitting on their own through jesters and gazes and words and the way they hold their pencil there was a mom … I am sure she was a mother in the literacy class and I always remember the way she was trying to hold a pencil because I don't think she ever had and her hands I will always remember them because they had a story … they were not quoft hands and the way that she gingerly held it with such reverence as to not break it you know that this pencil was something of such value and she knew it was important and that she knew that she had no idea of what was the appropriate way to interact with it something as small as a pencil so… that .. I don't know the word 'identity' in that story but I know the way she tried to hold that pencil told me volumes about her life it was like that gesture in itself was a biography in a sense because it told me that this was a new experience to her even the symbol of holding a pencil the access to privileged forms of literacy in the world reading and writing mainly right so… how does identity manifest … ahg also when they use their home language in the classroom which I love I was telling another teacher the other day that 'our students are not becoming English speakers they are becoming assuming they only have one language coming into the classroom they are becoming bilingual speakers and bilingual speakers use both languages whether it be explicit or implicitly kind of an internal grammar.'
71. N- Right polyglots
72. A- yeah so I am not .. I I detest the English only classroom policy and I encourage them to draw on their language as much as possible it is also remembering and allowing them what they bring to the table because the language is a vehicle of thought reminds us of everything that comes before I mean when you have bilingual writers for instance certain parts of their childhood lets say where they were French speakers or their German you know they were really really fluent in German for many years the memories they would have in German they would have to write in German now even though they are French dominant so by inviting them to express that aspect of identity while they are working on growing their and I hesitate unfortunately to say their 'canadian identity' and I hesitate because ahm… because so many don't achieve it… I asked my husband's mom the other day she has been here for 35 years she works in an extended care unit as a nurse and I asked her in her language if she felt Canadian and without hesitating she said "NO" so for someone to spend 30-40 years here more than they spent in their home country and not express a sense of belonging she is just kind of coasting and here grandchildren are born here and there are many part of Canada that is home to her and yet she does not feel like a valid

citizen even though she has the paper work she has the job she is not and so… what does she have… she has …we can't control whether our students will feel a sense of belonging or not I mean that is the whole that is societies job I don't even know if it is societies' job but it is a bigger picture than just the classroom obviously and so … I .. I don't want my students to feel like a Canadian an English speaking Canadian that other identity needs to be surpressed that they are both welcom in my classroom because they both should be welcome in this country so like there.. .i don't know for me there is a very important bridge that a lot of teachers I don't know if they care even though we are in a settlement program and that is the policy and discourse there they don't care to look (*tone eleve form d'une question ou une incertitude*) at the bridge that is so strong as important between the classroom and when they leave the classroom.

73. N- Now you are saying you don't want them to be 'english speaking canadians' and you put that in brackets and only be English speaking Canadians in terms of who they are and their identity is what do you consider as your definition as what is canadian
74. A - (laughter) ahum I think that is why people say that Canada has an identity crisis because the identity is a multiplicity ah and so for me I was reading something the other day and I completely agree with this we have to stop seeing immigrant language as a foreign language because they are alive here and people are using them to interact in their daily life and like my mother in law being here for 35 years speaking Spanish every single day what is foreign about that? And so it kinda throws a big wrench in the works because we like to say that English units us but so it doesn't have to be either or and I think a lot of countries promote that well if you are going to live in Japan and be Japanese than

    you have to be speak Japanese and the rest is you know whatever well I think that the kind of Canada that I would like to see come back the one that started the ball rolling in the 70 with the official frameork of multiculturalism and all that I think we have kinda lost sight of Trudeau (ancien premier minister) 's dream there
75. N- Trudeau is coming back
76. A- I hope so ahm we gotta get this guy out of there because he is like… holy macrel …. Anyway but yeah the way I understand that time and that is when my research participants came rolling in it was please bring yourself bring your language bring your everything and not with the idea that would be these isolated ethnic enclaves god now I am just all over the map but with the idea that immigrants don't want to assimilate or they don't want to integrate into the rest of society so they stay in their communities well of course they want to it is more economically viable they feel more at home so it is not like I was saying it takes two to tango right and it is not a particularly welcoming environment at present and English only policies in the classroom in the best quote un quote interest of the students or in the larger society this understanding that English is the language '**the** language' ahm undermines all of that great work that was done

before and made immigrants to feel like they would want to make a home here and integrate and do great things for this country so …

77. N- This is why I said at the beginning that I have very few questions because they always seem to lead into each other and I don't know if in my head that I created these questions in some kind of chronological order
78. A- (laughter)
79. N- but the next question is you said integration, what does that mean to you?
80. A- you know I am going to give the simple definition of it integration means ahm … participating in mainstream everyday life so the opposite of integration we live in an ethnographic enclave lets say we live in china town we work in china town our kids go to school in china town we never leave so it is like a mini country within the country so there is not much exchange between that area and the rest of the world so for me integration has to do with oh man work is a big part of that for me once immigrants find gainful and meaningful employment they start to feel like they belong here and have a purpose here jobs like cleaning toilets like a lot of the jobs they start off doing that is not meaningful employment I would say to the vast majority of them it is important work but in terms of personal satisfaction sense of value and worth not so much so integration for me is defined by the degree to which they participate in society and so like my mother inlaw again they have almost no Canadian friends after having been here for more than 3 decades so have they integrated well in a sense yes professionally that part of society on a social level no
81. N- Second last question - not to your in laws but relating to your students and how you define integration how would you rate your students ability to integrate and how does the classroom help them, or can it?
82. A- (sifler) oh boy and that is so because it is a settlement program and we do a lot of practice with 'what might your landloard say to you and how would you respond to that and what might your employer say to you and I think quite frankly they are really silly ahm kind of practicing quote un quote kinda real world conversation and ah going back to the idea of success 'is that teaching successful' I don't know I don't think so it is scripted right so even if the student went home and memorized the script without a greater understanding of the language and cultural interaction like if you are talking to your landlord and he is a racist than all that shit you learnt in LINC it thrown out the window because he is not going to play by the rules of engagement right that is not how it works the world is a lot messier than that so I don't know how much the classroom helps them to integrate on a linguistic level I think students benefit hugely having even teachers who are immigrants themselves but have been here for decades ahm from interaction with their teachers and I am not trying to sound super egotistical here you know I was born here I am a Canadian and I guess I identify myself with being Canadian in a way and that is another conversation but they identify me as being Canadian and they are always very

excited when they have a Canadian teacher because not all the students get a Canadian teacher and I think what it does the classroom provides them with and environment to interact with a semi long term basis regularly with the scariest of us all you know the native speakers and we talk really fast and we are white you know this stereotypical and reinforced image of what Canadian is and I realize that I represent that stereotype and that is really powerful as much as it can be destructive on how they see themselves as Canadian I have no say in how they are going to see themselves but I think they are empowered ahm when I listen to them and I talk to them and when I try to understand them and they say 'you know Canadians talk so fast' and I say well I understand you and they say 'how can you understand me' and I say 'because I care I want to hear what you are saying I am not impatient so I work with you' so if anything having teachers who are caring and patient regardless of their training even an immigrant Canadian just to have spend time with them and validate their voice listen to them and validate what they are saying engage with them respond to them in a meaningful way on topics of value to them I can't count the number of students have cried with me because this experience is so much bigger than its parts than some of its parts so then I think yeah as egotistical as it sounds I think what helps them integrate is spending time with their teachers (laughter) it is not something teacher fronted it is spending time with their teachers being listened to by their teachers I recognize the power that I hold as I said as the stereotypical Canadian and many levels and I think that power dynamic has great potential for good because it gives them an opportunity that they would not have in society normally and even talking with their peers I love when people who come from countries who are historically at war work together on a task based project whatever in the classroom it is a magical place all that stuff is secondary because they are there for a different purpose they are not talking about religion they are all in it to try and make a life here so

83. N- do you think they are good at integrate relaunching the secondary question of how you would rate their ability to integrate into the community?
84. A- hmm their ability to integrate well the fact that they come to English class at all shows a willingness and a commitment to step out of their ethnic enclave bubble and because especially when I was teaching nights those students would work 12 hours in a day they have family at home they would come to class and sleep 3 hours and go back to work it is an incredible investment in time and emotion that they are putting into these classes so tat is that side of it…but then when it comes to actually doing of integrating I don't …
85. N- Lets imagine that they have finished classes and they are entering into the world of non-formal language learning can they integrate are they integrating
86. A- geographically I don't know if they are moving away from their living comfort zone… but they all don't live in them so that would be generalizing .. so yah lets say when a student leaves at our school leaves LINC 4 or 5 they … they are called high beginner I'ld say low intermediate levels a lot of them already do have jobs that are integrated to because they have a level of

English that is adequate enough to wash dishes at the Boston Pizza because your boss doesn't have your first language your boss yeah but that is the thing our LIN4 and 5 students our top students in our school those are their jobs some distribute free newspapers where they don't need much English others wash dishes others… well that is why that is a hard question to answer because the willingness is there and in my opinion they have enough language skills to get started ahm but are our employers are they willing to help them integrate

87. N- how many contact hours a week
88. A- A week oh well in the night time programs it is short it is only 9 hours but in the day time programs it is somewhere between I think 12 and 15 a week theoretically it should take you 2 to 3 sessions to finish a level so a session begins in septemeber (count les mois de l'annee) so it almost takes a year to do three sessions so if you were to start in literacy which does not happen a lot because a lot of our LINC students never achieve a LINC 4 level in literacy but theoretically it would take you 4 of 5 years
89. N- With 9 hours a week
90. A- 9-15 yeah and then you can be a dish washer or you can stock shelves at SAVE ON one of our students was a shelf stocker very amazing very good communicator very involved with the community initiatives he was an artist so yeah he still works there
91. N- are you kidding me
92. A- no that is the job that you can do after 4 or 5 years of LINC in a part time program so yeah is it successful well I thinkt hat is where students become you know very disenfranchised because they have been coming to class for a long time and either they do not move to the next level and that is the thing to their employers consider their level to be good enough for whatever job they have for them that is a whole other question
93. N- (sigh) Who gets to make these decisions? About whether after 4 years a linguistic level is good enough for a dish washer?
94. A – I guess it is based on the interview you know it the employer at the end of the day LINC is a separate system and employers are starting to consider LINC now they have been for a few years to kind of guide them for so for example there is a program to be a daycare worker and you know they make 14 or 15 dollars an hours which in Alberta not great ahmmm it is fine it is better than stocking shelves but it is not great and it is a 2 year certificate program and in order to enter that program you need a LINC 5 so in theory that would be 5 years or longer I would say at least and then to get into this program it is 2 more years to make 15 bucks an hour it is another chunk of time to train for that job maybe that is the most disappointing part is the time it takes and the lack of wiliness of employers to recognized skills maybe that are not on their resume and that is a whole other problem the XXXX (nom du centre suprimer par droit du cherchure) Cetntre tries to help students with their resumes but I had a student once come to me with her resume and she said the the XXX Centre helped and it was a disaster from spelling

mistakes to formatting errors and apparently they had helped her and I don't want to talk shit about the XXXX Centre but I couldn't believe it I couldn't believe that because we are telling students that we are their to help them… if I were an employer and I received this resume I would probably laugh ane immediately to the garbage and that student had probably worked on their resume in Englsih taken it to the Centre and gone out of their way taken 2 or 3 buses and had a professional there who took 3 hours out of their day and it is garbage it is complete garbage so … they are getting from all sides even from the helpers … (sigh) so time yeah time is the most frustrating for my students they want to be out there they want jobs that are meaningful they want they want like hell to speak English so they come there and a lot of them don't do their homework because their lives are just too big on the outside

95. N- well they have to work too and provide for their families
96. A- families (simultanee)
97. N- and they have to come at night so yeah
98. A- or even during the day they will come from work or go to work having to leave early and then scheduling appointments you know life so it takes for ever so then the official is like 'well your English is just not going to improve unless you come to class and you have to come to class a lot you know' its like well I don't know it just time but isn't there strategies that we can teach them so they can kind of do this on their own you know
99. N- that is enjoyable
100. A- yea I don't know well they all have you know smart phones maybe it is an APP thing that needs to be developed
101. N- there is
102. A- there is plenty of English pod casts
103. N- yeah some really great ones and bad ones too… I am done do you have any questions for me?
104. A- ah no… I feel that our students won't ever even get to a place like N.A.I.T. (une formation technique de 3 ans) so they are screwed and and so that is what I was saying like it is great that we have bridging programs who have credentials back home but maybe high school graduates and I know this because I have their case files and a lot of them don't have a lot of education even in their own language and so here we don't see them as having any worth so what can you do for me you can stock shelves or clean toilets like forever because they have commitments like I was saying family and financial commitments so how do they get out of it and so for them we are telling them go full time because that is how you are going to get English faster but how are they going to do that right there are not enough hours in a day right and so in our program they require a PR status so yeah now we have these great programs now I am sure they are far from perfect but they validate to some extents some professional experience that some of the students have but what about everyone else that is my questions and I think

that is what is important that Canadians learn about this and are involved in this so I thought why don't' we have this kind of exchange of skills program like a lot of my students work at like TNT (une marche asiatique) and they are like you know Canadians come in and I don't spend any of my time speaking English and many of my co workers speak chinense you know classic

105. N- hm hum

106. A- but you know they need a job and that worked for them so how the hell do you get out of that so they are kind of stuck in china in Canada so I thought wouldn't it be fantastic if we had an agreement with Saveon (un supermarcher Canadian) and we did a 6 month exchange program with the employees just in the same city

107. N- why don't you start something like that

108. A- I really want to and then so X from TNT will have a mentor their and someone from Saveon will well say yea I will welcome her every day when she comes to work and you know they don't have to be friends but you know but who knows when you have these kinds of things in place it could happen but you also have this situation that shows the supervisor that X does not have perfect language skills but she does follow instruction she does work hard she does want to learn so I don't know but I think the potential for language growth is huge and then she has real interactions real quote un quote Canadian experiences and work experience I do think that interaction and accountability comes from both sides Canadians and Canadian employers need to be more accountable to that

109. N- Thank you so much this has been very interesting.

**-JILL-**

1. N- How do you define success?
2. J – Do you mean in terms of student success, my success or success in general?
3. N- I am going to say success in general because the next questions relates to students ok?
4. J- ok. Ahm I guess my definition of success would be fulfilled in work, in ahm homelife, and you know work like balance.
5. N- when you say home life what do you mean?
6. J- ok you know, good relationships with family, partners, the people you live with?
7. N- and would that permate through your professional definition of success?
8. J- Yes.
9. N- could you recount a situation where you thought it was not a successful teaching experience relating it to the ESL classroom
10. J-hm…. Probably I ahm I guess the biggest unsuccessful moments I have had are when students' just can't get it I don't know if it is because they are too stressed out or they are not that good with languages or something is going on you know in their life to see them so upset and frustrated because they can't get it you know I feel that.. in a way I have failed because I can't get through to them you know whether it is a grammar point or you know speaking correctness.
11. N- Is there a specific story you would like to share?
12. J- yes, I had a student who was from afganistan who lived most of his life in Russia you know he was quite successful in Russia but I can't really remember what his career was ahm but he came and …he just felt that he was not making any progress it was really difficult for him to learn and ahm… he wife was really successful and I am not sure it if it was you know my wife is learning faster than I am better than I am you know and ahm but he was just so frustrated all of the time that you know he could not open himself up to learn you know you know he ended up driving taxi and he was so disappointed in himself and you know I don't know I couldn't help you know let it go you know I kept telling him that you always reach this kind of plateau and the more stressed out you are and angry at yourself you are not going to get it so you just have to let it go …
13. N – I generally tell my students to read when they hit those walls that they stop speaking and start reading and generally after 3 weeks they have over come it.
14. J- hm hum
15. N- so you can use that if you want
16. J- hm hum that is a good idea
17. N- no tv, no blah blah , just reading and listening and being quiet
18. J- hm hum
19. N- on the other side of that coin what situation was extremely successful.

20. J- yes, ahm, I what I usually do is I have everyday I have students do small little presetations and of course they are all stressed out and scared about the situation it was about 8 weeks after starting with the students and I was doing interviews with them they all said that when I go out I am not afraid to speak to Canadians anymore when I go out I can go to the doctors and explain this i have the confidence even though I do not have the words so I think that that … that was the greatest story.
21. N- can you tell me what you do to evoke this kind of at easness, is there something specific or do you think it is just presentation skills?
22. J- oh yeah yeah, there is I usually get about 4 students to do a daily presentation you know one student will pick a proverb and explain why it is important to them another student will do a news story one student will do a how to presentation
23. N – ham hm
24. J- I like those because often directions and instructions are very difficult to understand and then you knw sometimes vocabulary or a short story you know so every day they have to get up in front of their peers and speak not long just 3 to 5 minutes and you know it builds up their confidence.
25. N- This is an unrelated question – but the programs here they are 4 hours a day?
26. J- 5
27. N- And they stay with one teacher?
28. J – yeah we might be changing that but right now they stay with one teacher.
29. N- It is an intensive program where each course last 5 weeks.
30. J – no 16 weeks
31. N- LINC 1 is 16 weeks?
32. J- yes
33. N- wow and how are they funded?
34. J- by the gouvernment.
35. N- up in til LINC 5
36. J – Yes as long as they don't have over BENCHMARK 5 they can come back here as often as they want
37. N- and the level of truancy
38. J- probably about 30 percent
39. N- That is not bad
40. J- well most of them are quite dedicated they know they are going to take something like 5 or ten years and they just want to start living and you know having money so 90 percent are quite dedicated.
41. N- yeah

42. J – but the summer term you now july and august usually we have a lot of students quiting because they have daycare issues right
43. N- right vacation time
44. J- (laugh) yeah and they can't afford the daycare and camps
45. N- ahm, you were saying that a successful teaching is a strategy that you use in your class to present in front of their fears. How does that make you feel?
46. J - I really enjoy this position for a lot of reason. the students are dedicated and it is really you know a peer thing not a child teacher thing you know
47. N- Ok
48. J- there is no real hiarachy and often you know I become friends with the and I you know I try to make this experience as confortable and as fun for them as I can you know because I had a French teacher in grade 7 and she was amazing she made every class really fun and you know people always wanted to participate and in grade 8 and 9 my French went down because my teachers were you know so strick and boring. And so I always try to remember that grade 7 teacher and I you know try to be fun and goofy and if they start falling asleep I will tell a joke you know just to ah… to make them feel comfortable and you know I don't freak out if they make mistakes you know sometimes I will correct them depending on what they are doing you know but if I want them to be fluid I don't harp on them for making mistakes sometimes when I do correct them when they make common mistakes
49. N- What kind of methodology do you think you use in the class?
50. J- mmm…. I am not sure
51. N- How would you define it?
52. J- MMM … I have been away from university for so long I don't know what kind of methodology (laughs)
53. N- How about what kind of strategies do you use to help them succeed , be interested, be engaged.
54. J- I am always fair so I give everyone a turn I am always respectful even if there are students that I that I may not like I don't treat them different than anyone else I always make sure that everyone is comfortable I ….. I…. I think I often go on tangents … like if something comes up I will explain it to them eventhough it is like Jill I heard someone swearing at the bus stop or saying something at the bus stop you know what does this mean I think in my position if I was in a country I would rather that my teacher tell me these things or …. I don't know .. then end up saying it then you know get into trouble
55. N-What kind of curricular materials are you using in the classroom
56. J- Right now we are using something that was created in Ontario you know Bench Mark stuff
57. N- what is the most positive thing about that resource?

58. …(10 seconds) (laughing) I don't think there is… well I guess there I mean they are practical right, I mean the topics may not be the greatest you know but they do contain a lot of practical things you know like how to right out an incident report you know right now I am showing them a video of a car accident and they have to write out what they have seen you know kind of practical things like that …. But … (gasps)
59. N- what would you like to change… if you could change two things what would you include?
60. Ahm… well if would be nic if materials could keep up to how fast life is changing right like you know so you have a book from 2000 and well a lot of that information in that book is not relevant you know
61. N- 2000 well that is a long time ago
62. J- right … so a lot of this information gets tired really quickly, you know a story about Micheal Jackson, well he is dead now, you know and… does that make sense
63. Oh yeah. How do you think identity plays a role in your classroom practice?
64. J- oh.. I belive it play s a big role because ahm… because …. Peoples opionon's and the way people do things and how they learn I think that is all part of identity isn't it
65. N- yeah it is how you feel what it means how does all that play a role in your classroom? How does it change how you teach or your approach or how can it change it?
66. J- you know… I think it can change for example with this class I think I have a group you know they are not really hard core muslims you know not all they are from wherever really and you know this one day I told my class that my son and my sister are gay right
67. N- Are they?
68. J- yes, and hum I was really surprised how supportive this group was because you know you have students who are like ughhh or if that was my son I would kill him you know or something and the next day this this um muslim guy from iran had to do a presentation I can't remember what it was on… oh yeah it was how to.. .anyway his topic was how to be human when I was telling them about this my one student from Columbia she came out and said that I think my sister is gay right and you know she almost started crying you know and I was giving her a hug and I was supporting her you know anyway so the next day this guy stands up and his report is on how to be human and he gets up and he says you know we all are different and we all have different opionions and you know different religions whatever but yesterday I was so proud of my teacher because a fellow student started crying and my teacher went and conforted her and made her feel better and that is how you be a human
69. N- oh oh that is sweet
70. J- (laughter) yeah I know
71. N- WOW
72. J- (laughter) I just I just kept the letter the paper he wrote it on because he was just so sweet so in relation to identity you know I think identity is extremely important I also want my students

to be a little bit more open minded right and and see that everyone has a story to tell and that you can't judge people from their appearance or the things they do you know

73. N- so relating back to identity your students identity, how do you think that your students' identity is expressed in the classroom?
74. J - Ahm… you know
75. N- can they… do you even have time for that
76. J- yeah.. you know they do when when they have discussion because often often time when something comes up you know like Jwalking and I was like what do you do in your country and so everyone gets a chance to express themselves you know so it is sort of I think it allows I allow them as well as how life is here so they can fit in
77. N- and what does that mean fit in?
78. J-so fitting in means accepting others for or or … maybe the way of life in a different country.. being able to accept that wheather you agree or disagree so being able to …. I guess be comfortable in your own skin and confident enough to know that who you are won't change because you are living somewhere else.
79. N- And that to you is integration?
80. J – yeah you know because when I was in England you know I lived their for 4 months you know at the very beginning it was extremely difficult like you in france I was like these people are crazy (laughter)
81. N- (laughter) xxx
82. J- (laughter) yeah you know we spoke the same language and everything but I you know like you I was like I am in a different country and I am just going to have to accept this right this is just the way it is and people don't pick up their dog crap and that is something I just have to tip toe around (laughter) yeah you know and I think that it part of integration you know I mean like fitting in is also a personal thing you know I mean with some people it doesn't matter where you are some peple just never fit in you know even if they are born in that country
83. N- if I understand you correctly, for you it is one part confidence of the individual and there is another part …
84. J-Them
85. N- So how would you rate your student's ability to integrate into the community here in Edmonton, what kind of problems might they encounter?
86. J- mmm I don't think it is as difficult for them as it is for their children
87. N- why would you say that?
88. J- because I think their children are caught in two worlds. I mean this depends on age and everything
89. N- right

90. J- I mean my students know who they are you know and I think they have the identity unfortunately their children are caught in between two worlds and usually it is them who has the problem
91. N- hum hum
92. J- you know and they are like who am I am I polish or am I Canadian you know like you know I think a lot of people a lot of kids have that stuggle depending of course on how old they are when they come and I have had a lot of students who have had problems with their kids you know, their kids are stuggling and they don't like the way their child dresses and the music they listen to and it like well like you have to choose your battles like what is more important the music they listen to or you don't want them to run away (laughter) maybe you know you can start listening to the music they listen to learn about what they are talking about and what does this mean you know
93. N- so this issue as you see it, it is not directly from the students likfe but rather to their children, how do sorry are these challenges addressed in the classroom, can it be addressed I mean?
94. J- you know if someone brings it up, and I am sure it is the same with the other teachers, unless someone brings it up, I really don't think we do like for example I am not sure if you know (she lowers her voice) there is a real problem with the samalian boys because you know they come here and they just their kids feel like they don't fit in they are caught in these two worlds and you know why should I work for 10 $ an hour at mcdonals when I can sell drugs I am not sure what they do for more money right
95. N- well the same problem exists in a lot of the other affluent communities
96. J- yeah that is parenting skills
97. N- hum I have one last question group of questions when you think about the program that you teach is there something in the program that you feel like you would like to address more or less
98. J- ahm I don't think so I have enough liberties in my classroom to address what I need even if I teach the same level every classroom is a little different because I try to answer the needs of those students right at that moment so I think I have enough power in my own classroom to do what I want?
99. N- Do you have any questions for me?
100. J- no (laughter) just chatting. (laughter)
101. N- (laughter)
102. J- if there is … there is nothing I will not address if the subject is brought to class
103. N- Imagine that I was one of your students then and if I ask – what is being Canadian?
104. J- I don't know I don't because I really don't when we are at home we always talk about our parents or our great grand parents and we say you know I am polish it is only when we are abroad that we say I am Canadian right so you know I grew up in a polish ukranian family all

our food you know ahm so when they say what do Canadians eat a Christmas time I really don't know (laughter) I have always spent Christmas with my family and I have (laughter)

105. N- 11 different kinds of meat (laughter)

106. J- (laughter) and wheat (laughter) and no meat on chrismas eve more important than Christmas day so what does it mean to be Canadian I think it is being anything you want (yeah see yah have a great weekend – to a colleage) we're ahm .. I thinking Canada we are very much .. you know I think it sort of less now I think immigrants stay in their own culture you know for the important things like the holidays the food you know when you ask someone where are you from I say even though I was born her you kno 4 generations I say I am polish

107. N- so we can hold on to our roots

108. J-yeah …. I hope I helped you

109. N- well there is no wrong answer (laughter)

Enseignant de français

**-CLAIRE-**

1. N- la première question que je vais demander c'est comment définies tu la réussite ?
2. C – La réussite au point de vue de moi comment j'estime que les apprenants réussissent à transmettre quelque chose ou quand eux ont réussi à comprendre ?
3. C (rire) OK
4. N- en fait ehu
5. C – c' est ce que je veux alors oui eu en fait ça peut être plusieurs choses moi donc moi en plus je travaille sur plusieurs cours individuelle donc ehu souvent les objectifs sont très spécifiques a par que les grandes classes que j'ai des objectives généraux ou donc sur les grandes classes ehu (soupire) la réussite … pour moi c'est quand globalement j'ai ¾ de la classe qui réussite à atteindre les objectives que j'ai fixe mais il sont un peu les objectives qui finit c'est-à-dire ehu que ehu qui me dit avant la formation je me suis dit que « il faut qu'on s'améliore sur le subjonctive sur telle acte de parole par exemple s'avoir s'excuse de s'avoir argumenter des choses comme ça bon si je vois que les 3 /4 a peu près on réussit à progresser à atteindre ces objectives là je suis contente après quand il s'agit de plus tôt si tu veux des objectives spécifiques fin c'est plus précise quand c'est notamment dans les cours individuels bien hu moi j'arrive mieux à voir là du coup quand ils réussissent quand est ce que les objectives sont vraiment atteints donc ehu il y a cette question d' objectives qu'on se dit par exemple « mais voilà fait ehu l'apprenant doit s'avoir rédigé un compte rendu d'audit » et il y arrive au bout de 20 – 40 heures de formations et donc il s'est amélioré bon ça c'est une réussite mais bon après si c'est vraiment au niveau de la formation ehu les au niveau du cours donc ehu c'est réussi ehu quand le temps est vite passe et que les gens ne sont pas ennuié tu voix que ça s'est ehu que le contact est bien passé qu'ils ont sont alaise pour discuter que je voix que la langue leur fait plus peur et que eh qui font des fautes et je peux les corriger et reprendre sans qu'ils se bloque sans qui se ferme et que la communication continue tu voix et ehu voilà là je me dit que c'est une réussite donc c'est vraiment sur ces deux trois aspects la eh aeh la réussite sur le cours lui- même donc l'heure de cours et la réussite sur la formation en générale pour moi c'est ce n'est pas tout à fait la même chose quoi
6. N – Est-ce que c'est toi qui établit les programmes de cours ?
7. C- la plus part du temps oui la plus part du temps oui dans l'école dans laquelle je travaille avec les étudiants asiatiques ehu … généralement il y a une thème qui est donnée donc soit ca va être des cours généraux et oh blah bein ou reprends les actes de parole de chaque niveau par exemple niveau B1 donc on sait il faut bosser ca ca et ca bon je prends des thermes qui les intéresses puis voilà ehm … mais ça je vérifie généralement avec la responsable de la formation pédagogique après sur les cours individuels je définie vraiment en collaboration avec le ehu l'étudiants c'est-

à-dire avant le début du cours je vois avec lui quand est ce qu'il utilise le français de quoi il y a besoin en particulier est ce que c'est l'écrit est ce que c'est l' orale est ce que c'est produire est ce que c'est de la réception est ce que ehum … plus de la grammaire plus du vocabulaire est ce que c'est un mixe de tout est ce que c'est que ehu donc il y a des choses des fois qui sont vraiment très très précise donc là je fais je au fur et à mesure je ehu je fais vraiment avec l' apprenant et après j'adapte au fur et à mesure parce que tu vois au premier cours ou même avant quand je les ai eu et je commence à faire mon plans de formations pour bon il veut ca ca ca (5min pile) et donc moi je vais procéder comme ça et je trouve qu'au fur et à mésure comment ça evolue et l'avantage en cours individuelle c'est que je adapter un cours sur l'autre tres facilement donc mais quand tu as vingt personnes je suis obligée de rester sur des objectives bien spécifiques et je ne peux pas bouger comme ça ehu en cours de formation pas trop alors dans les cours individuels là j' adapte cours par cours là ou je vois que on a besoin d'un truc plus en particulier ohp bein je ehu mais je le propose toujours je propose à un etudiant pour vraiment que ça lui correspond le planning pleinement quoi

8. N – Alors en prenant tout cela en compte peux-tu ah me décrire une situation où tu as ressenti un manque de réussit parmi tes étudiants ?
9. C – ah oui j'en ai un cela était très frustrant d'ailleurs par ce que ehu ah
10. N- un cours particulier ou une classe ?
11. C- cours particulier
12. N- d'accord
13. C- la c'était un cours particulier ehu c'était un American que j'ai eu il y a un ehu un ans ou quelque chose comme ça et on a eu 3 séances de 20 heures eh un peu étalé dans l'année et eh hyper gentille hyper (élongation de la voyelle) motivé mais très attacher sur la grammaire il il il ne voulait pas trop décrocher son bouquin il voulait absolument faire des progresses en grammaire donc il avait décidé que tu voix il voulait vraiment étudier les règles et faire des exercices des choses comme ça j' ai essayé de le sortir un peu de ca j'ai essayé d'aller vers autres choses tu voix de eh de d' aller faire des choses un peu plus eh eh de réception orale ou de parler tu vois mais lui non il voulait vraiment faire de la grammaire et et il ne progressait pas c'était terrible parce qu'il avait bien travailler il faisait c'est exercices ehu donc là c'était vraiment difficile c'était difficile parce que j'arrivais pas si tu veux ça se passait tres bien ça se passait très bien on s'entendais très bien mais ehu j'arrivais pas lui faire progresser j'arrivais pas si tu veux a ehu, le faire partir d'autres choses que de la grammaire il voulait vraiment tu vois dans un truc tres grammaire ça c'était un peu dure il y a eu d'autre d'autres moments comme ça par example dans les grandes classes eh ou la eh ca ma arrive d'avoir une classe ou il y avait vraiment eh j'avais de des A2 a B2
14. N- oh

15. C- Ouais c'était très large donc si tu veux il y avait quelques élevés qui s'accrochaient beaucoup notamment ceux qui étaient A2 il y 2 ou 3 qui étaient vraiment hyper motives qui s'accrochaient vraiment beaucoup beaucoup et qui ont bien progresse des B2 mais ils s'ennuyaient un peu et j'ai essayé si tu veux a différencier les activités des qu'ils s'ennuyaient un peu et ehu et quelqu'un au milieu pareille qui flottaient et là c'était dure mais c'était parce qu'il y avait cette historie de hétérogénéité de niveau et la ca était vraiment frustrant parce que j'avais l'impression que c'était trop compliqué pour les uns bien pour les autres et trop facile pour les derniers là c'était pas facile
16. N- donc en parlant de la réussite tu as parlé d'un manque de réussite a au niveau du professeur ou un manque de réussite des objectives individuelles des apprenants ?
17. C- bein la ehu les deux sont un peu mêlés par fois quoi tu vois là pour le cours individuelle dont je t'ai parlée a la fois ce cours se passe bien par rapport à ce que je t'ai disait toute à l'heure le cours se passait bien ça passait vite on s'ennuyait pas c'était dynamique mais ehum je je sens dans l'échec parce qu'il n'avait pas progressé et du coups je me sens en échec aussi par ce que je n'arrivais pas à trouver des méthodes pour le faire progresser et donc là c'était vraiment je ressentait les deux quoi tu vois je je je penses il y avait peut-être ehu il était quelqu'un qui a beaucoup de difficulté à apprendre les langues je ne sais pas vraiment une volonté mais incroyable est ce que c'était une difficulté mémoire blocage psychologique je sais pas mais pourtant hyper motive tu voix tout ça mais ah mais ça marchait pas et du coups c'était difficile de le voir comme ça et par ce que je n' arrivais pas à le faire progresser c'était vraiment un manque de réussite Et pour lui et pour moi quoi on était tous les deux en échec
18. N- et qu'est que tu as utilisé comme type de stratégie pour lui faire comprendre malgré l'échec que tu viens d'expliquer ?
19. C- j'ai choisi des choses qui n'étaient pas du tout académique c'est a dire que j'ai essayé de ehu parler alors parler de lui donc je profitais vraiment des début de cours et des fins de cours de manière informelle tu vois « comment ça va qu'est que tu as fait ce weekend ehu qu'est-ce que tu vas faire le weekend prochain ah tiens t'as vue ehu il y avait un retard dans le métro » tu vois ? j'essayais de prendre de greffier sur l'heure de cours par ce que c'était des cours d'une heure j'ai essayé de prendre 10 minute au début et à la fin du cours pour parler en français de manière informelle si tu veux pour poser des questions pour le pousser a parler ehu pour essayer de décoincer c'est vraiment ça que j'ai essayé de faire par ce que je me suis dit si j'arriverais a le faire être alaise là un petit peu d'une manière informelle j'allais pouvoir l'emmener sur d'autre chose un petit peu plus formelle et structurée mais ehu par ce qu'après j'ai essayé des supports des vidéos des jeux des tests tu voix et des devinette de faire … j'ai essayé plein plein plein de chose et j'arrivais pas j'arrivais pas à le faire décoller mais finalement la quand c'était de manière informelle tu voix ehu il se débloquait un peu plus sauf que je voyais qu'au bout de tu vois de dix minutes il avait envie qu'on passe au cours tu vois ce que je veux dire au trucs un

peu formelle un peu des textes les exercices alors que c'était pas la ou il était plus alaise donc c'était vraiment ca que j'ai essayer si tu veux de l'emmener mais pas d'une manière trop visible pour pas qu'il voit si tu veux que je prolongeait ce moment pour en fait lui faire faire travailler le français quoi pas justement pas juste simplement qu'il raconte la vie

20. N- on dit pas ça… on ne raconter jamais la vie dans les cours (rigoler)
21. C- (éclat de rire)
22. N- ah et est ce que on a dit … bon comment penses-tu qu'il a ressenti le cours après les 60 heures ?
23. C- A la fin il m'a dit pour ta patience ehu je ne suis pas une bonne élève ehu je suis désolé je n'arrive pas à progresser c'est ma faut-il s'ait excuse et c'était ehu… donc … il m'avait fait un petit cadeau il m'avait je croix une tasse quelque chose comme ça pour me remercier à la fin de la formation et au même temps pour me dire « désolé je ne suis pas une bonne élève » quoi et en plus c'était quelqu'un 45 ans hyper dynamique hyper sympa beaucoup de responsabilité dans son boulot mais c'était vraiment il .. ehu il était vraiment en échec dans les langues quoi et ehu dans cette langue en tout cas dans la langue française alors que normalement il avait une volonté totale voilà au même temps si tu veux c'était particulier par ce que il avait l'aire contant des moments qu'on avait passé tu voix par ce que ça se passait bien mais très frustré pour ne pas avoir progressé et il se reprochant à lui et pas à moi
24. N- est ce qu'il est reste en France ?
25. C-oui oui oui il est reste en France il est toujours en France en fait il travaille dans une entreprise française ça fait je penses 4 ans quelque chose comme ça et il avait eu plusieurs prof encore avant moi et tout et à chaque fois il il il stagne il progresse pas
26. … donc c'était très particulier eh mais (rigole) en tout cas je l'ai pas dégouté du français (rigole) et de la France
27. N- (rigole) Félicitations bon… alors j'ai une deuxième question pour toi c'est l'opposer de cette question-là est ce que tu peux raconter une histoire ou tu as ressenti une grande réussite ?
28. C- ah… alors c'est pas sur le FLE c'est pas grave
29. N- Je vais l'analyser apres donc peu importe les réponses ça va
30. C- tu es sûre ?
31. N- oui
32. C- par ce que j'ai deux élèves si tu veux qui sont terminales à qui je donnes des cours d'espagnole en fait les deux au collège ils faisaient l'anglais et du chinois mais au lycée ils ne pouvaient pas prendre le chinois par ce qu'il n'existait pas dans leur lycée donc ils étaient en deuxième langue vivante et voulaient prendre autre chose l'espagnole italien ehu allemand bon ils ont choisi l'espagnole et …. Pour rattraper les deux ans qu'ils n'avaient pas ehu et ehu mais aujourd'hui finalement c'est leur meilleur moyen scolaire c'est en espagnole pour les deux ils parlent très bien ils adorent ça ils étaient partie si tu veux au même temps il voulaient que ça

marche mais ehu ehu un peu effrayer par l'ampleur de la tâche et ehu la fière ah ouais … la vraiment je me dit une grande réussite parce que voilà l'objective pour le cours est complètement éteindre ils sont complètement alaise dans la langue ehu pour ce qu'on leur demande si tu veux en terminale dans cette langue et ehu ouais ca vraiment je suis contente très contente

33. N- et qu'est que tu as fait comme stratégie différente que tu utilises dans les autres cours que tu enseignes ?
34. C – Je croix pas grand-chose de different ehu… au finale si tu veux je préfère vraiment les cours particulier parce que ehu … tu peux vraiment cibler pour chaque personne la manière dont tu vas s'y prendre et moi je suis très dynamique tu voix très souriante j'arrive je suis à fond dedans quoi je leur faire rire je les motive je fais des geste je fais du théâtre tu voix je fais des voix j'anime beaucoup beaucoup la chose et ehu mais voilà je peux m'adapter en fonction de la personne donc selon que si j'ai un apprenant un peu timide ou plus tôt extraverti j'essaie de leur donner vraiment confiance et pour moi c'est plus facile quoi je trouve que c'est beaucoup plus facile quand il y a une personne par ce que je peux vraiment m'adapter donc je ne sais pas si j'ai fait quelque chose vraiment différente mais à mon avis je suis une meilleure prof en cours particulier qu'en cours ehu collective parce que je suis … j'aime bien les cours collective parce que … cours collectives genres petit groups qui a 5 personnes ou qui a 25 personnes par ce que tu peux faire au niveau pédagogique tu peux faire plus de chose c'est plus interactive tu peux faire monter plus de choses mais en cours particulier tu ne peux pas ehu tu ne peux pas leur faire faire une activité tout seule pendant 3/4heure quoi c'est pas possible et tu peux pas leur faire faire des choses en binôme tu ne peux pas faire interagir d'autre apprenants quoi mais je trouve que humainement et individuellement on avance beaucoup mieux et beaucoup plus vite et je pense aussi parce que du coups je suis très investi dans la relation a deux que ça se passe bien je suis a fond je suis la pleinement et du coups ça marche bien je penses que c'est ça qui fait que je suis mieux en cours individuelle qu'en cours collective mais je sais que cela n'est pas le cas de tout le monde mes collègues ils préfèrent les cours en grande class et qui ne sont pas du tout alaise en individuelle donc je pense que je réussît mieux en cours individuelle
35. (XXX des problème technique – duré 3min en essayant de retrouver une connections
36. N- Comment penses-tu que l'identité joue un rôle dans tes cours
37. C- ehu … bien je pense que ça joue déjà beaucoup sur l'approche c'est à dire tu voix pour le coup par rapport au étudiants asiatique le premier group que j'ai eu c'etait une catastrophe total pour moi par ce que je ai commencé comme d'habitude par des élèves que j'ai qui sont la plus part des occidentaux ils sont des eleves différents ils ont une approche différentes par rapport a l'enseignement par rapport aux prof et c'est là ou je me suis plantée par ce que je n'arrivais pas à voir qu'ils avaient une tête différente si tu veux eh… eh… donc bon la ca… eh… pour le cours ça m'a obligé à faire très attention à ça pour pouvoir m'adapter et après ehu bien je me rend

compte si tu veux … comment dire au niveau d'identité du rapport des gens aux langues qui n'est pas le même en fonction des langues qui n'ai pas le même en fonction des histoires familiales …donc il y en a des fois ehu bien il y a des blocage parfois aussi tu voix parce que cette langue la …ehu la langue que j'enseigne par rapport à le français représente quelque chose de négative j'avais un élève par exemple un chinois lui il était là parce que ces parents lui avaient dit qui soit la et que il allait faire telle métier et telle langue et d'aller dans tell pays et il avait aucune envie d'être la ça allait complètement contre de ce qu'il était de ce qu'il voulait faire et je pense que du coup c'était un peu un vol tu voix parce que ces parents lui ont obligé à faire ça mais il ne voulait pas être là mais il est très sympa gentil il foutait un peu le bazar mais c'était … voilà là il voulait rien faire mais je pense que ça peux êtres à la fois très positive très négative l'apprentissage d'une nouvelle langue ça dépend aussi de de la manière dont on l'aborde et justement par rapport ah a chaqu'un dans cette histoire-là tu voix bon cet élève la bien lui c'était pas du tout positive parce que ça mettait trop de chose en cause et qu'il avait pas avait pas envie de ça parce que je pense que oui ca modifie un petit peu ton identité aussi quand tu apprends une nouvelle langue c'est un autre ouverture c'est encore autre chose c'est des cadres différente c'est une manière de pense différente ah moi je trouve ça m'a appris plein de choses au point de vue d'être prof et prof de FLE en France parce que j'ai plein de nationalité différentes autour de moi ehu si j'étais prof ehu comme toi par exemple prof d'anglais en France mais tu as quasiment que des français j'imagine alors que moi j'ai non pas forcement moi tu voix j'ai beaucoup de nationalité très différente et cela m'a permis d'ouvrir encore plus et d'être plus attentive aux différences identitaires de chaque un et justement voilà et c'est d'aborder chaque personne ehu le plus délicatement possible … je ne sais pas si ça répond à la question ou ehu…

38. N- Si si ça répond très bien à la question. ahm… T'as parlé un peu sur comment tu abordes ce problème d'identité peux-tu me donner un exemple
39. C- ehu oui mais par exemple j'ai une petite fille colombienne qui a menteneant 7 ans qui a ete adopter a 6 ans et elle est arrivée en France en sachant aucun mots en français et la mère en plus adoptive est allemande eu le père est français bien la mère parle très bien le français comme toi tu vois donc ehu aucun problem mais c'est vrai ça fait plein de repere la petite qui a XXX tu voix un vie difficile ca était très importante pour moi de ne pas gommer l'espagnole et de ehu … ehu… au départ en fait .. C'était bien qu'elle comprend bien les trucs sur le system scolaire il m'ont demander justement pour moi parce que je parlais l'espagnole et parce que ils avaient essayé avec une autre prof de FLE mais qui ne parlait pas du tout l'espagnole et c'était une catastrophe totale parce que la petite elle pour elle ça faisait beaucoup trop au même temps pour moi c'était vraiment .. je l'ai accordé le droit de parler espagnole et petit à petit on a trouvé le français et petit à petit elle me parle en espagnole et je lui répond en français ehu elle me demandait un mot je lui donnait un autre tu vois c'est arrivé très progressivement mais c'était très importante pour moi de pas gommer son identité de dire c'est une petite fille qui est

colombienne c'est une petite fille dont la langue première est l'espagnole ehu c'est un gros changement elle arrive ici et elle doit apprendre le français elle n'a pas d'amie à l'école (21 - 32) avec un effort d'intégration terrible parce qu'il fallait construire une nouvelle vie une nouvelle école des nouveaux camarades donc pour moi c'était très important de respecter ca tu voix de respecter l'espagnole de ehu ehu de le valoriser de valoriser le fait que cette petite fille parlait plusieurs langue finalement que aujourd'hui elle parle deux langue et que l'espagnole fait partie de son identité et que pas quelque chose qui doit disparaître et donc en essayant de lui donner de l'espace et de lui laisser le temps de lui laisser le temps aussi de ehu… d'introduire le français la France a son identité et tout ça j'ai essayé de faire le maximum de pond et de faire arrière entre le français l'espagnole eh sa culture d'origine et sa nouvelle culture bon pour moi c'était très important et ça l'ai toujours même si la aujourd'hui ses cours sont vraiment que en français et que ehu c'est plus de l'aide au devoir tu voix je reste très sensible à ça que c'est pas facile pour elle parce que c'était a une part ehu elle a dit à sa mama « je vais perdre l'espagnole » et sa maman lui a dit 'tu vas avoir un prof qui va te faire apprendre le français mais qui parle l'espagnole aussi ' et après elle a dit « ah c'est bien parce que comme ça quand j'aurais appris le française et j'aurais oublie l'espagnole elle pourra me réapprendre » et eh elle a beaucoup perdue parce qu'elle parle presque plus quasiment et a un moment elle ne voulait plus parler d'ailleurs actuellement par rapport au factuelle j'essaye de respecter ca et au moment qu'elle ne voulait plus parler l'espagnole ok mais je reste disponible a ca tu voix et attentive que ça ne disparaisse pas complètement et ça ne soit pas un blocage et que ehu en tout cas si elle avait envie de l'en parler si elle avait envie de le parler eh… j'étais la et des fois elle me demande ça se dit comment en espagnole et je lui dit tu voix j'essaie de faire attention a ca de faire attention soit que de respecter l'identité en tout cas de cette petite fille qui est complexe comme est l'identité de chaqu'un d'entre nous et de pas la catalogue dans ehu… la petite fille adopter qui doit maintenant parler que le français dont sa vie précédent n'existe plus quoi

40. N- Au sujet de l'intégration dont tu viens juste de parler – quand je dis le mot ou le concept d'intégration qu'est qui vient à ta tête ?
41. C- Bien… bon … c'est pas au niveau de la formation professionnelle mais c'est vrai que du coup c'est mais la première chose c'est la langue je pense que ça aide énormément à s'intégrer le fait que en tout cas pas forcément de maîtriser pas tout à fait une langue mais de la parler d'essayer de de tu voix d'un expatrier d'un migrant à apprendre la langue ça aide énormément à s'intégrer parce que ehu… les gens voient qu'il y a un effort de parler la langue du pays mais ce qui est dommage les gens du pays malheureusement ne se rendent pas compte comment c'est difficile d'apprendre une nouvelle langue parce que c'est une nouvelle langue mais aussi c'est une nouvelle façon de penser c'est une nouvelle culture c'est une nouvelle manière de vivre et même dans les culture qui sont très proches il y a parfois des différences incroyable et du coup des maladresses qui sont commissent mais pas parce que on voudrait faire de la peine ou on

voudrait être malpolie ou quoi mais simplement parce que on fonctionne différemment a la base et on ne peut pas gommer ca quoi donc ehu… c'est délicat c'est très délicate c'est pour ça je fais des sensibilisions la dessus ehu pour les gens qui sont autour de moi qui ne sont pas profs de langue qui sont peut être un peu moins préoccuper par cette question de dire « attention c'est pas facile, c'est pas facile d'arriver dans un nouveau pays dont on apprendre les codes et la langue de savoir comment se comporter à chaque fois de savoir comment faire et la plus part des gens essaient de vraiment de faire partie de la choses ils essaient vraiment de comprendre comment ça marche de faire de leur mieux de ehu… il y a beaucoup de situation endogées même des situations tu voix des ehu qui sont pas forcément parce que … le problème c'est qu'il y beaucoup de gens qui pense que les gens immigrés sont des gens qui vont arriver qui ehu qui ont pas de sous qui arrivent ehu sans savoir un mot de français … donc une caricature totale et moi je travaille avec des migrants qui arrivent en France pour travailler dans des entreprise qui ont déjà une poste et qui défendent des postes très hautes places mais c'est dure c'est difficile c'est difficile pour eux de s'intégrer par exemple dans les entreprise aussi sur la manière dont on travaille en entreprise est ce qu'on dit tu es qu'on dit vous ehu .. est ce qu'on est pas trop direct est ce que … c'est c'est complique mais je pense que la langue ça peut vraiment être un vecteur pour ehum pour quelqu'un d'étranger de s'intégrer petit à petit dans un ehu une société mais ehu … il faut pas qu'intégrer soit pas non plus aussi complètement ehu.. faire disparaître ses origines sa culture et ses habitues c'est ça aussi et le problème aussi c'est que il y a beaucoup de gens on image de se dire « ouais mais ils ne veulent pas s'intégrer les étranger ne veulent pas « s'integrer » mais qu'est que ça veut dire integre ? est-ce que ça veut dire garder sa culture de parler la langue du pays comme on peut si on ne parle pas parfaitement c'est pas grave mais on arrive à se fair comprendre on arrive a communiquer et on arrive à exister dans cette société ou est-ce que c'est de devenir français … je ne suis pas sure que ça soit ça intégrer, là non ça … pour moi ça c'est pas s'intégrer et le problème c'est je pense qu'il y a beaucoup de gens qui pensent que s'intégrer c'est de devenir quelqu'un d'autre et ça ne doit pas être de devenir quelqu'un d'autre c'est qu'on a quelque chose de plus peut être dont une langue différente qu'on vient d'apprendre des codes différents tous ça mais en plus ça ne devrais pas être devenir français ça n'a aucun intérêt et c'est pas possible (rire) donc tu vois que c'est vraiment quelque chose dont on doit garder à l'esprit et ehu hmm… et ça fait partie je pense de notre rôle tant que prof de dire « c'est pas pour changer eih, c'est pas pour vous transformer en français on vous explique comment ça marche pour que vous soyez alaise pour vous aillez des clés des outils mais le but c'est pas que vous parliez le français comme un français c'est pas que vous vous comportiez comme un français vous ne arriviez jamais et parce que déjà les français il y en a plein (rigoler)

42. N- (rigoler)

43. C- de différent et d'une région à l'autre c'est différent et tout donc ehu .. voilà c'est de essayer à faire ensemble d'exister dans une société pour que mais avec ce qu'on est avec tous les composantes identitaires et d'arrêter de croire qu'un identité est quelque chose de tout simple et XXX d'un pays d'une nationalité … il y a du boulot
44. N- Alors t'as parler des vecteurs d'intégration… y a t'ils des autres ?
45. C- tout ce qui est sociale ehu la vie en générale de loisir si tu veux … ouais tout ça et après tous ce qu'est la langue alors de manière générale aussi c'est tous ce qui est littérature media position a la langue parce que aussi tous les autres choses la littérature le media fin ça permet de de avoir des clés et des outils pour pouvoir comprendre un peu comment ça marche tout ce qui est sociale quoi donc comme la langue est la manière de se communique c'est la première chose dont … fin pas la première oui c'est c'est .. on parle on demande quelque chose on dit bonjour c'est ehu ehu … c'est vraiment la langue je pense que ce qui aide beaucoup c'est la langue et l'interaction et essayer de de d'être avec des des gens du pays aussi et ça c'est pas facile non plus parce que les gens les gens ne sont pas ouvert parce qu'ils n'ont pas le temps parce que on ne sait pas où les trouver ça peux être très compliqué mais de l'interaction le maximum d'interaction et de XXX les billets les plus divers possible quoi mais c'est plus facile à dire qu'à faire
46. N- Ouais je comprends je le vie
47. C- (rigole) c'est vrai
48. N- A ton avis ou ce trouvent-ils la réussite par rapport aux sentiments ou ressentiments d'integration ?
49. C- Bien je pense que c'est vraiment propre a chaqu'un donc ehu… il y a des gens qui vont vraiment se sentir intégrer quand ils arrivent à tromper l'ennemie entre guillemets c'est à dire à parler français comme un français à ressembler à un français et à faire tout une soirée où on dit pas « tien elle elle est allemande » et qu'on croit qu'elle est française donc c'est personne va dire 'op c'est bon parce qu'on a cru que j'était française ' ehu d'autres qui vont dire 'j'arrive à communiquer j'arrive à à voir des échanges avec des gens à travailler à faire des amis ça se passe bien des fois c'est un peu complique mais à la limite ça serait aussi complique dans mon pays d'origine aussi..' je pense que ça dépend vraiment des gens le problème c'est… bon c'est un problématique qui m'intéresse beaucoup c'est le bilinguisme qu'est qu'on entend par ca quoi qu'est qu'on entend par bilinguisme avec cette espèce de fausse idée populaire que on parle comme un natif quand on est bilingue
50. N- oh la la ce n'est pas du tout mon cas – ni en anglais ni en français a part de l'accent
51. C- oui mais du coups on ne sort jamais parce que si c'est ça ce qu'on vise on y arrive jamais donc c'est complètement désespèrent donc je pense que c'est vraiment se dire bien … « la réussite d'intégration c'est un moment je suis dans telle société … j'en parle la langue j'arrive a … je travaille j'étudie tu voix j'ai un activité j'ai des contacts sociaux j'ai des loisirs je vie la comme je vivrai dans mon pays d'origine pas forcément de la même manière mais plus ou moins

il ne m'en manque pas grand-chose quoi tu vois je pense que c'est ça c'est si je me sens bien là dans ma vie actuelle dans ce pays la ehu je sais que ça va.. .mais je pense que vraiment propre à chacun je ne saurais pas te dire aujourd'hui par exemple que mon objective d'intégration à réussir en Argentine je ne c'est pas trop ce que c'est je sais pas dire parce que je m'attend peut être si tu veux au bout d'un moi j'aurai l'impression que si je fais partie du truc mais si ca m'arrive en Espagne tu voix j'avais 3 mois là bas en stage je ehu je travaillais ça se passait très bien ehu les gens étaient sympas je faisais des erreurs mais c'est pas grave ehu je montais a cheval j'allais au bistro tout le monde me comprenait quand je commandais des tapas je savais ou faire mais course j'avais mes repères j'avais mes habitudes et a un moment l'endroit m'appartenait tu vois je n'était plus l'étrangère dans cette endroit je n'étais pas une espagnole ehu je n'etait une basque espagnole mais mais je faisais partie du paysage tu vois ce que je veux dire et je sentais alaise dans mon environnement je savais que c'était pas chez moi mais je me sentais bien dedans et je me sentait allais

52. N- Quel était le moment cle ?
53. C- ehu je pense ehu j'étais au cheval à mon cours d'équitation et ehu tu vois je parlais avec ehu d'autres je parlais avec le prof sur un truc et il a dit 'tien tu peux monter en deux jours' et j'ai dit ' bon je ne sais pas ' et les autres étaient bon ' a plus tard salut tu fais quoi ?' 'bon je voulais boire un pot' voilà et je me suis dit bon bien j'avais une vie sociale normal tu vois ? et je n'étais plus à la française qui venait monter au club qu'ils me regardaient un peu bizzard 'est ce qu'elle parle l'espagnole est ce qu'on peut lui parler ?' ehu au commencement j'étais un peu comme une bete curieuse et tout d'un coup bien nom je faisais partie du truc avec ma spécificité a moi mais ehu hmm mais voilà j'avais j'etait allée vers les gens je parlais leur langue je mélangeait je mettais des mots pas ou il fallait les mettre puis et ça se passait bien et voilà à ce moment-là je me suis dit que je faisais partie du truc je ne suis plus extérieure plus étrangère mais ehu je fais partie de cette vie-là étant française et pas espagnole native et tout ca
54. N- une dernière question
55. C- Dit moi
56. N- En réfléchissant sur tes 3 ans d'expérience comme prof de FLE quelle est la chose clés que tous les apprenant ont besoin que tu aimerais leur donner mais tu ne peux pas ?
57. C- … … … … (dix seconde de réflexion) bien ça serait justement peut être des objectives réalistes c'est à dire sortir de cet putin d'idée pardon mais que ehu faire partie d'un pays c'est d'un pays ou parler une langue c'est être comme la personne qui vie dedans ou qui le parle depuis qu'elle était petite c'est de sortir de cet esprit la de ehu mais je parle l'espagnole dès le jour que je parle comme un natif ou je suis française que le jour où je vie exactement comme une française ou on peut croire que on croirait jamais que je suis américaine ou je suis polonaise c'est sortir de cette idée la et de vraiment d'aller vers une définition du bilinguisme de l'apprentissage des langues de l'appropriations des langue et d'identité beaucoup plus complexe

beaucoup plus divers et d'accepter ca et se dire 'voilà je suis fait de plusieurs chose par exemple j'apprends le français je passe quelque temps en France pour étudie le français et c'est quelque chose de plus de mon identité l'objective n'est pas de devenir française en 6 mois parce que même en 60 ans je ne pourrais pas c'est c'est pas ça l'objective' tu vois ça serait vraiment de de ehu que la vision des chose qu'au finale soit beaucoup plus complexe qu'elle ne l'ai

58. N- Ou selon toi, pourrons nous changer cette vision ?
59. C- bien justement ce qui serait qui serait une des choses qui sera importante c'est sensibiliser les enseignent au plurilinguisme au bilinguisme mais pas des enseignement de langue des autres c'est a dire les enseignants des petit section de primaires des ehu section de maternelles des prof d'histoire des prof de mat tout ça pour moi je pense que c'est vraiment une question que me je pose parce que aujourd hui je même rendre compte que peut être là où je serais le plus utile c'est pas dans les cours de FLE c'est dans la formation des formateur c'est à dire sensibilité des profs qui ne sont pas des profs de langue parce que les profs de langue sont déjà sensibilisés mais il faut s'occuper des autres parce que ça sert à rien de cibler que les profs de langue il faudra cibler tous les profs et des tout petit tu vois moi il me semble que ça serait ca
60. N- Excellent, as-tu une question pour moi ?
61. C- oui qu'est-ce que tu en penses de ce que j'ai dit ?
62. N- Bon chaque entretien me donne quelque chose de diffèrent et de nouveau et je … c'est motivant tout simple même si c'est un travail vraiment long à faire et ça prends beaucoup de boulot et de temps dont je n'ai pas assez y il y a une raison à continuer sur ce chemin et chaque personne avec laquelle j'ai eu la chance d'avoir un entretien ça me redonne cette flamme de motivation pour pouvoir continuer … il y a des réponses qu'il faut qu'on étude et c'est pour ça que je ne dirige pas les questions
63. C- j'ai vu ça
64. N- Ce qui est très intéressant c'est que dans chaque entretien l'idée d'amitié revient

# INDEX


*A*

Abandonner
abandonne ..... 118, 268
Abello-Contess ..... 86
Acculturation 43, 136, 137, 172, 252, 323, 343, 345
Acquisition. 3, 16, 17, 19, 51, 57, 58, 69, 70, 72, 75, 87, 88, 95, 126, 139, 140, 158, 164, 306, 325, 329, 330, 331, 333, 336
Actes langagiers
acte langagier ..... 57, 94
Adams ..... 171
Alberta 14, 21, 33, 48, 116, 127, 152, 187, 188, 189, 215, 251, 341, 342, 344
Aloni 4, 5, 10, 18, 35, 155, 156, 157, 170, 171, 173, 174, 321, 323
AmE06 ..... 194
Andrews ..... 53, 60, 99
Anglophones ..... 104, 105
Anisef *et al* ..... 15, 299
Antier ..... 215
Apprenant
apprenants ...4, 6, 17, 19, 25, 68, 78, 83, 90, 119, 126, 149, 150, 152, 155, 164, 167, 171, 175, 176, 180, 185, 186, 190, 202, 209, 221, 223, 224, 230, 235, 236, 238, 239, 248, 250, 252, 258, 263, 264, 266, 275, 283, 292, 294, 297, 299, 311, 414, 415, 420
Apprentissage
l'apprentissage .....3, 4, 6, 8, 9, 18, 19, 26, 48, 50, 57, 69, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96, 100, 120, 132, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 161, 163, 171, 173, 174, 183, 187, 190, 192, 193, 202, 207, 209, 211, 215, 216, 221, 226, 227, 235, 239, 248, 253, 256, 258, 261, 268, 269, 294, 299, 302, 308, 315, 321, 342, 383, 393, 394, 440
Apprentissage de.. 3, 8, 18, 19, 48, 50, 57, 145, 161, 163, 174, 190, 192, 193, 209, 227, 235, 256, 261, 268, 269, 315, 321, 342
Archibald et Chiss ..... 8, 14, 26, 28, 161, 174, 302
Aristote ..... 76, 109, 132, 214
Assimilation
assimilés ..... 23, 43, 150, 279
Attentes
attente .....4, 10, 26, 30, 36, 43, 69, 94, 101, 116, 122, 123, 126, 129, 130, 148, 149, 150, 151, 152, 162, 168, 170, 173, 176, 204, 207, 221, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 251, 253, 274, 280, 283, 297, 300, 303, 308, 313, 316, 320,375, 376, 420, 439
Autonomie ..... 19, 111, 163, 164, 165, 172, 435
Autrui30, 52, 59, 101, 103, 104, 107, 110, 115, 116, 125, 132, 133, 140, 142, 143, 144, 145, 155, 236, 242, 251, 271, 275, 278, 279, 283, 298, 303, 304, 305, 306, 307, 314, 319

*B*

Baker ..... 11, 194, 323
Bakhin ..... 2
Barou ..... 23, 324
Bates *et al* ..... 60
Beacco ..... 15, 16, 17, 18, 155, 302, 324
Beacco *et al* ..... 155
Beckner *et al* ..... 13, 71, 92, 94, 95
Beeching ..... 195, 324
Beenstock, Felsensteing et Rubin ..... 13
Behrens ..... 70, 72, 325
Benelli ..... 194, 325
Benson ..... 16, 193, 325
Berry ..... 15, 28, 29, 276, 299, 301, 325
besoins des apprenants... 18, 26, 156, 250, 291, 294, 297, 317
Besoins des apprenants
besoin de l'apprenant ..... 17
Besoins fondamentaux
besoins fondamental ..... 25, 172, 227, 256, 298, 303, 316, 317, 356
Besoins linguistiques ..... 16, 19, 199, 385, 386, 394, 396, 397
Besoins physiologiques ..... 45
Bhugra ..... 29, 325
Bhugra et Ayonrinde ..... 29
Bhugra et Becker ..... 29
BICS
Basic Interpersonal Communication Skills ..... 13, 152, 153, 299
*Big Five*
B5 13, 133
Bigot *et al* ..... 230, 231
*Bilinguisme* ..... 150, 239, 249, 253, 254, 294
Bilinguisme - soustractif ..... 150
Bishop *et al* ..... 96
Bloom ..... 83, 84, 326
Boroditsky ..... 53, 78, 171, 326
Bourdieu ..... 2, 29, 64, 88, 107, 140, 214, 306, 326
Bourdieu et Champagne ..... 29
Bradburn ..... 181, 326
Bratman ..... 14, 94, 326
Braun et Clark ..... 193
Brighton *et al* ..... 60, 74
Bru ..... 177, 327
Bruner ..... 149, 327

*C*


CALP
Cognitive Academic Language Proficiency ..... 13, 152, 153, 299
Camilleri ..... 132, 136, 137, 150, 327
Camilleri *et al* ..... 150
Canada anglophone..... 7, 9, 26, 101, 146, 168, 173, 177, 190, 265, 294, 304, 314, 315
Canale et Swain ..... 14
Carroll ..... 201, 327
CAS
complex adaptive system ..... 13, 95
CDI
Children's Depression Inventory..... 13, 44, 133
CECR..... 16, 17
CEFR ..... 14
CERCL ..... 162, 163, 164, 165, 168, 169, 173, 204, 315, 316, 439
Chiss ..... 14, 16, 173, 323, 324, 327, 339
Chiswick et Miller ..... 86
Chomsky.... 14, 57, 58, 59, 60, 73, 81, 85, 171, 327, 333
Citizenship and Immigration Canada
CIC ..... 36, 152, 365
Citoyenneté.... 170, 44, 79, 147, 152, 159, 165. 229, 230, 240, 260, 279, 285, 303, 314, 315
Clanet..... 150, 177, 328
Clause Molière..... 43
Cognet et Montgomery ..... 30
Compétence
compétences... 3, 14, 16, 68, 150, 167, 205, 309, 339, 341
Compétences linguistiques
compétences linguistique ..... 14, 17, 230
Compétences professionnelles
compétence professionelle ..... 13
Compiègne..... 11, 41, 48, 179, 182, 187, 188, 437
Conformité
conforme..... 97, 221, 222
Connaissance culturelle
connaissances culturelles ..... 219, 413
Connaissances linguistiques ..... 257
Constructiviste ..... 149
Contexte canadien.... 4, 16, 22, 25, 45, 49, 111, 127, 128, 136, 152, 159, 160, 165, 167, 169, 186, 187, 190, 192, 194, 196, 200, 204, 205, 208, 209, 211, 215, 219, 222, 223, 224, 227, 230, 233, 234, 245, 255, 262, 264, 267, 268, 273, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 288, 290, 291, 295, 299, 308, 316
Contexte d'enseignement ..... 203
Contexte français ... 38, 39, 41, 45, 47, 49, 128, 136, 162, 165, 182, 186, 187, 192, 195, 196, 200, 204, 209, 215, 217, 218, 221, 223, 233, 234, 238, 244, 245, 249, 257, 262, 264, 273, 277, 279, 284, 286, 290, 291, 292, 294, 295, 316, 401
Coste *et al* ..... 164, 302
Côté..... 135, 136
Côté et Levine..... 131
Cowie ..... 60, 328
Crocetti *et al* ..... 133, 134, 135
CRPBI..... 13, 134
Crystal..... 4, 329
Culture ... 3, 7, 15, 17, 27, 42, 43, 44, 51, 52, 62, 63, 64, 65, 66, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 89, 90, 98, 100, 107, 120, 127, 128, 129, 135, 145, 146, 148, 153, 154, 156, 160, 161, 170, 195, 203, 207, 208, 209, 211, 216, 223, 227, 228, 229, 230, 242, 244, 247, 251, 252, 254, 260, 261, 263, 268, 270, 275, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 296, 297, 298, 304, 305, 306, 310, 311, 314, 318, 320, 328, 334, 335, 337, 343, 380, 383, 385, 389, 393, 395, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 415, 416
Culture canadienne ..... 160, 209, 290
Culture cible..... 3, 89, 135, 208, 242, 275, 285, 286, 297, 298, 306, 310, 314
Culture française... 79, 127, 129, 209, 244, 261, 290
Culturel
culturels..... 25, 29, 57, 63, 64, 76, 116, 127, 129, 131, 139, 140, 215, 268, 283, 288, 297, 310, 326, 327, 375, 440
Cummins..... 13, 18, 152, 299, 329


*D*


Dasen et Ogay..... 136
Davies et Harré ..... 5, 89, 140, 193, 308, 309
De Bot *et al* ..... 71, 158, 172
De Bot et Larsen-Freeman..... 158
De Bot, Lowie et Verspoor ..... 158
De Costa..... 88, 171, 329
De Landsheere ..... 150
De Saussure
Saussure ..... 54, 66, 73, 74, 92, 94, 97, 324
Deaux..... 138, 329, 331, 342
Décret numéro 2016-900 ..... 44
DELF ..... 173, 292, 301, 383, 393, 406
Descartes..... 102, 111, 112, 113, 114, 119, 145, 331
DeVaus ..... 181, 330
Dewey ..... 91, 330
Diachronique
diachroniques..... 74
Didactique
didactiques..... 3, 9, 10, 11, 19, 80, 87, 111, 132, 157, 183, 186, 194, 198, 214, 310, 312, 316, 318, 339, 340, 341, 345, 383, 393
Didactique de langues..... 9
Différences culturelles ..... 161, 283
DILF ..... 162, 173, 292
Diversité..... 8, 24, 88, 113, 119, 127, 190, 193, 213, 216, 218, 221, 258, 265, 293, 296, 297, 303, 338, 339, 344
Donald..... 27, 29, 330
Dorais..... 23
Dörnyei ..... 158, 177, 330
Douglas Fir Group ..... 139, 146
Durkheim ..... 23

*E*


Eberhard ..... 22, 330
Échantillonnage ..... 182, 187, 188, 189, 225
Edmonton. 33, 48, 49, 105, 152, 182, 186, 187, 188, 189, 196, 248, 252, 258, 276, 278, 291, 342
Égalité ..... 19, 24, 32, 38, 159, 243, 280, 308
Einstein
  Albert Einstein ..... 1, 2, 320, 331
Eisenbruch ..... 29
Elkind ..... 123, 346
Elliot ..... 61, 62
Ellis
  Rod Ellis ..14, 60, 61, 70, 71, 72, 85, 99, 172, 301, 308, 309, 324, 330, 335
Ellis, N
  Nick Ellis ..... 172
Embick, D. et Poeppel, D ..... 57
Enfant sauvage
  enfants sauvage ..... 86
Enseignement de la langue additionnelle . 3, 15, 145
Enseignement des langues
  enseignement de langue3, 4, 8, 9, 68, 71, 86, 87, 157, 165, 170, 172, 173, 174, 187, 189, 215, 230, 288, 311, 324, 342
Entretien
  entretiens ..... 152, 153, 178, 179, 180, 190, 197, 198, 199, 232, 233, 241, 244, 252, 255, 262, 269, 292, 313, 374, 375, 376, 394, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440
Environnement cible .. 107, 146, 165, 207, 235, 297, 298, 375, 406, 407, 410, 415, 416
Erickson et Kaplan ..... 194
Erikson *et al* ..... 124, 195
Erikson et Erikson ..... 195
Éthique1, 3, 8, 18, 25, 155, 157, 158, 161, 175, 185, 187, 196, 202, 203, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 231, 239, 288, 293, 297, 313, 315, 316, 333, 335, 376, 395, 396, 397, 413
Éthos .. 1, 3, 1, 2, 193, 214, 234, 235, 240, 287, 290, 291, 293, 295, 297, 308, 313, 315, 316, 317
Eubank et Gregg ..... 60
Evans ..... 57, 59, 99, 331
Expression d'identité ..... 221, 223, 263
*Expression de soi* ..... 224
Expression des origines ..... 15, 80


*F*


Fearon ..... 122, 332
Fillion ..... 42, 656
Fillmore ..... 96, 332
FLE ..... 173, 222, 233, 254, 435
Flemming ..... 152
Fonctions ..... 54, 55, 56, 76, 91, 120
Freud ..... 30, 121, 122, 123, 145, 332


*G*


GAD ..... 13, 134
Gall *et al* ..... 182
Gallagher ..... 172, 332
Geach ..... 118, 119, 145
Gee ..... 98, 99, 332
Genelot et Tupin ..... 178
*Genie* ..... 85, 86, 332
Gkeick ..... 157
Glaser et Strauss ..... 175, 183, 194
Gouvernement canadien ..... 15, 33, 34, 36, 37, 252, 439, 440
Gouvernement français ..... 44, 106, 299
Grammaire7, 60, 65, 69, 70, 73, 77, 78, 95, 96, 105, 112, 182, 185, 203, 205, 209, 221, 225, 300, 302, 384, 408, 412
Gregg ..... 61, 71, 72, 331, 333
Greisch ..... 114, 333
*Grounded theory* ..... 175, 176, 194, 344
Gur-Zeev ..... 18


*H*


Hall ..... 2, 128, 129, 327, 333, 346
Halliday ..... 79, 333
Harré ..... 89, 193, 195, 307, 325, 329, 333, 345
Harré et Slocum ..... 89, 307
Hauser, Chomsky et Fitch ..... 58
Heller ..... 122
Hétérogène
  hétérogènes ..... 26, 92, 136, 141, 156, 213, 316
Hiebert ..... 36
Hiérarchie ..... 28, 45, 172, 214, 408
Histoire
  histoire d'immigration .. 3, 20, 22, 25, 31, 32, 38, 39, 44, 50, 60, 63, 64, 65, 78, 79, 107, 114, 118, 128, 133, 134, 149, 159, 160, 165, 170, 208, 249, 254, 287, 656
Homogènes
  homogène ..... 25, 76
Howlin *et al* ..... 96
*Humaniste* .... 4, 5, 35, 155, 156, 170, 171, 297, 311, 316, 319, 321
*Humanistique* ..... 156
Hume ..... 102, 103, 104, 107, 111, 334
Humeur ..... 67, 153
Humour ..... 65
Huson et Lakoff ..... 91
Husserl ..... 109, 110, 111, 119, 175, 334, 344
Hyltenstam et Abrahamsson ..... 86


*I*


identité . 1, 3, 7, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 19, 21, 29, 32, 37, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 80, 87, 88, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 154, 155, 157, 159, 161, 170, 172, 175, 177, 185, 187, 193, 195, 199, 202, 206, 210, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 231, 234, 239, 249, 253, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280, 284, 286, 294, 296, 297, 298, 302, 303,

304, 305, 306, 308, 310, 311, 314, 315, 318, 320, 321, 323, 331, 334, 337, 344, 374, 375, 376, 383, 385, 393, 394, 408, 409, 411, 412, 413
*Identity diffusion*
ID 125
*Identity foreclosure*
IF 125
*Identity status interview*
ISI 125
*Identity statuses*
ID 125
*Identity Structure Analysis*
ISA ..... 195, 312
Immigrants
immigrant...2, 4, 9, 18, 20, 21, 22, 23, 28, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 81, 86, 107, 110, 111, 119, 121, 126, 127, 135, 140, 145, 153, 158, 172, 187, 189, 195, 220, 231, 235, 249, 263, 277, 283, 291, 292, 293, 296, 300, 301, 302, 304, 306, 309, 310, 314, 316, 318, 323, 327, 329, 332, 337, 339, 360, 376, 400, 409, 656
Immigration canadienne
immigration au Canada..... 31, 32, 37, 47
Immigration en France..... 22, 40, 41, 45, 158
Immigration sélective
immigration sélectionnée ..... 40, 47
Inclusion ..... 19, 24, 138
Innée
innéisme..... 29, 57, 58, 61, 70, 74, 117
Insertion ..... 23, 24, 29, 161, 230, 286, 289, 368
Institutions ..... 6, 9, 15, 26, 29, 33, 90, 98, 136, 147, 151, 152, 153, 156, 165, 166, 168, 169, 173, 179, 187, 188, 189, 196, 209, 210, 212, 220, 230, 232, 238, 288, 292, 295, 301, 316, 330
Intégration.. 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 93, 123, 135, 139, 145, 146, 151, 152, 156, 157, 161, 162, 164, 170, 174, 175, 177, 183, 193, 204, 210, 234, 235, 247, 249, 261, 262, 268, 269, 276, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 297, 298, 300, 302, 306, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 327, 328, 329, 337, 339, 368, 396, 420
Intégrer
s'intégrer..14, 15, 16, 18, 25, 26, 28, 47, 49, 108, 136, 153, 161, 173, 208, 243, 267, 271, 283, 284, 285, 299, 306, 375, 376, 420
Interaction
interactions .....7, 71, 75, 76, 84, 86, 91, 95, 124, 138, 164, 168, 175, 177, 210, 211, 256, 260, 292, 297, 327, 332, 407, 420
Interactionnelle
interactionnel..... 55, 57, 85, 112
Interactions sociales
interaction social..... 75, 84, 95, 115
IPPS ..... 13, 134

*J*

Jakobson ..... 54, 55, 57, 64, 91, 334, 342
Jones et McEwen ..... 5, 142, 303, 304
Jones, McEwan et Abes ..... 145
Joseph ..... 102

*K*

Kant..... 93
Kay-Aydar ..... 172
Kayi-Aydar ..... 99, 107, 193, 195, 309, 334
Kenwrick *et al*..... 28, 356, 357
Kess..... 96, 335, 339, 340
KEYWORDS..... 194
Kirschenbaum ..... 35, 335
Kotsopoulos ..... 90, 335
Kramsch7, 78, 79, 99, 112, 139, 145, 263, 304, 310, 335, 336
Krauss et Chiu..... 51, 52
Kristeva..... 29, 30, 336
Kroger et Marcia..... 122, 123, 125
Kurmm et Plutzar..... 174

*L*

*La Loi*..... 21, 31, 36
La loi Leibniz..... 117
Laïc
laïque..... 214
Laïcité ..... 38
Lakoff et Johnson ..... 193
Lambert..... 150, 336
langue additionnelle
langues additionnelles ..... 19
Langue additionnelle
langues additionnelles ...1, 3, 2, 3, 4, 8, 9, 14, 19, 26, 63, 82, 84, 85, 107, 110, 140, 145, 149, 151, 153, 154, 157, 167, 169, 170, 181, 188, 190, 192, 202, 210, 211, 213, 217, 221, 227, 233, 234, 238, 239, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 265, 267, 268, 276, 283, 286, 287, 293, 294, 295, 299, 310, 315
Langue anglaise ..... 4, 108, 111, 119, 203, 224, 270, 285, 379, 388, 439, 440
Langue cible. 3, 7, 11, 19, 50, 66, 99, 100, 135, 146, 167, 182, 192, 203, 234, 250, 296, 297, 298, 321, 374, 378
Langue étrangère
langues étrangères 7, 33, 68, 149, 171, 212, 219, 233, 241, 264, 285, 292, 295, 339, 368
Langue française 43, 64, 65, 66, 67, 79, 80, 81, 101, 104, 111, 162, 176, 203, 212, 227, 244, 248, 283, 290, 301, 383, 393, 431
Langue maternelle
langue maternelles . 4, 15, 57, 58, 64, 77, 79, 84, 85, 87, 119, 160, 186, 231, 232, 267, 294, 297, 435
Langue seconde
langues secondes..... 2, 3, 15, 87, 217, 233, 285, 303, 383, 393
Langues étrangères ..... 15, 342, 376

langue étrangère ..... 120
Larsen-Freeman ... 5, 71, 72, 99, 157, 158, 172, 177, 336
Le *ça* ..... 122, 123
Le *moi*
du moi .... 2, 3, 110, 117, 122, 123, 130, 141, 144
Le *soi*
du soi19, 101, 104, 115, 136, 266, 275, 291, 292, 319
Lechopier ..... 196, 336
Lecky ..... 195, 336
Leibniz ..... 113, 114, 117, 118, 119, 145, 346
Lemaire ..... 18
Lenneberg ..... 85, 339
Lenoir ..... 178
Leonard ..... 96
Levinas ..... 115, 116, 117, 119, 336
Lévi-Strauss ..... 110, 119
Levy ..... 42, 656
Liberté ..... 38, 136, 294, 295
Lightbown ..... 69, 71, 75, 85, 337
Lightbown et Spada ..... 75, 85
Likert ..... 181
LINC .. 152, 173, 189, 204, 211, 236, 291, 293, 302, 308, 343, 407, 440
Linguistique
linguistiques ...13, 14, 2, 4, 10, 14, 15, 16, 25, 33, 36, 37, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 69, 73, 74, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 95, 97, 99, 116, 120, 129, 131, 150, 165, 171, 172, 174, 183, 185, 203, 204, 205, 226, 228, 239, 241, 243, 245, 252, 253, 258, 268, 283, 287, 288, 296, 297, 303, 305, 308, 309, 310, 315, 324, 327, 340, 341, 375, 408, 440
Lipinksi *et al* ..... 136, 138
Little ..... 17, 58, 163, 172, 302, 307, 337, 362
Loch ..... 23, 337
Lois Bloom et Margret Lahey
Bloom et Lahey ..... 85
Loukusa *et al* ..... 96

*M*

MacWhinney ..... 60, 70, 338
*Magané* ..... 101, 122, 129
Manuels
manuels pédagogique ..... 7, 25, 210, 406
Marc ..... 27, 115, 124, 132, 133, 145, 337
Marcellesi ..... 67
Marcia .. 13, 122, 123, 125, 126, 131, 145, 193, 195, 305, 307, 314, 336, 338
Marcia *et al* ..... 193, 195
Marcus ..... 201, 338
Marine Le Pen ..... 41
Mas ..... 33, 35, 338
Maslow ..... 5, 28, 45, 107, 172, 173, 227, 249, 258, 298, 303, 306, 307, 314, 317, 323, 338, 356
Maurer ..... 215
Mcadams ..... 195
McKinney et Norton ..... 146
McLuhan ..... 148, 339
Medioni et Narcy-Combes ..... 214, 215
Ménard ..... 41, 656
Méthodologie
méthodologique 3, 6, 7, 9, 11, 54, 125, 147, 156, 161, 175, 177, 194, 205, 206, 220, 311, 317, 325, 375
Migrant
migrants . 19, 27, 39, 45, 154, 158, 174, 317, 408
Migrants
migrant ..... 13
Miras ..... 71, 82, 339
Mitterrand ..... 39, 42, 160
Moldoveanu ..... 17, 19
Montessori ..... 5
Morphologie
morphologies ..... 36, 55, 82
Morris ..... 96, 339
Mounin ..... 95, 340
Multiculturalisme ..... 19, 36, 159
Multiculturelle
multiculturel ..... 21, 24, 32, 77, 339
Multidimensionnalité ..... 11, 99, 140, 319
Multidimensionnel
multidimensionnelle ..... 5, 52, 53, 154, 157, 181, 263
Multidimensionnels
multidimensionnelles .. 9, 10, 173, 175, 292, 302, 320, 321

*N*

Narcy-Combes . 1, 11, 5, 60, 71, 139, 146, 177, 220, 340
Nationaux3, 10, 11, 23, 47, 106, 111, 138, 170, 223, 238, 241, 242, , 245, 246, 248, 249,255, 257, 265, 275, 278, 279, 282, 286, 295, 297, 301, 303, 308, 317, 318, 319, 421
Nayar ..... 143, 155
NCLC ..... 14, 16, 17, 152, 162, 166, 167, 168, 169, 173, 189, 299, 302, 316, 361
Négociation
négociations 57, 84, 89, 90, 91, 92, 94, 112, 124, 129, 130, 141, 168
Niveau B1 ..... 164, 168, 181, 231
Niveau B2
B2 34, 119
Niveau seuil ..... 164, 165, 166, 174
Non-savant
non-savants ..... 90, 99, 147, 148
Noonan et Curtis ..... 117
Normes
norme .....
.4, 5, 7, 14, 17, 67, 69, 70, 79, 88, 97, 99, 101, 115, 123, 136, 145, 147, 148, 149, 150, 158, 162, 165, 171, 196, 208, 215, 217, 225, 228, 241, 244, 256, 275, 304, 314, 336
Norton ..... 4, 61, 112, 139, 140, 145, 175, 263, 304, 308, 310, 329, 330, 331, 334, 339, 340, 341
Norton et Toohey ..... 146, 308, 310

Nouveaux arrivants
nouvel arrivant..... 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 23, 24, 26, 28, 29, 33, 36, 37, 39, 44, 46, 48, 49, 50, 59, 68, 86, 88, 94, 99, 107, 113, 116, 121, 126, 131, 132, 135, 139, 142, 145, 150, 152, 153, 154, 158, 159, 161, 165, 166, 169, 170, 171, 192, 173, 174, 177, 182, 184, 188, 189, 197, 202, 210, 216, 218, 231, 232, 248, 250, 251, 253, 254, 255, 260, 265, 291, 295, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 306, 308, 311, 316, 319, 320, 321, 383, 392, 439
Nouvelle langue
nouvelles langues..... 2
Nunan... 14, 26, 62, 79, 82, 100, 174, 310, 325, 335, 340
Nunan et Choi ..... 26, 79, 174, 310

*O*

O'Grady ..... 5, 57, 71, 72, 194, 340, 341
O'Grady *et al* ..... 57, 194
Objectifs
objectif .... 25, 127, 150, 151, 153, 158, 165, 167, 169, 170, 181, 199, 204, 209, 217, 223, 224, 226, 227, 230, 237, 238, 239, 243, 248, 250, 253, 292, 294, 297, 299, 303, 317, 320, 383, 393, 408
*OFII*
Office français de l'immigration et de l'intégration ..... 162
Olivier Nakache et Éric Toledano
Nakache et Toledano ..... 64
Onchwari ..... 172, 341
Onchwari *et al* ..... 172
Onchwari et Keengwe ..... 172
Orafi et Bourg ..... 148

*P*

Paradoxe
paradoxes.... 15, 24, 29, 30, 59, 68, 69, 102, 114, 149, 150, 221, 274
Parker ..... 193, 341
Parole
paroles ...9, 10, 61, 65, 70, 76, 78, 89, 90, 92, 98, 100, 116, 117, 119, 140, 208, 233, 272, 297, 303, 339
Participants 6, 11, 22, 42, 44, 52, 89, 130, 152, 154, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 213, 216, 219, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 255, 266, 274, 276, 279, 282, 286, 287, 290, 308, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 374, 413, 420
Patience
impatience .... 172, 246, 255, 261, 268, 276, 277, 297, 301, 306, 421
Pawlikowska-Smith *et al* ..... 14
Pawlikowska-Walentynowicz ..... 16, 341
Pays d'accueil ..... 3, 15, 18, 19, 25, 41, 50, 96, 102, 132, 156, 159, 162, 170, 183, 194, 192, 228, 229, 234, 236, 241, 265, 272, 273, 275, 279, 283, 298, 299, 301, 308, 309, 311, 315, 320
Pédagogie
pédagogique ..... 8, 9, 14, 18, 108, 156, 157, 161, 175, 292, 297, 327
Peirce ..... 93
Pépin ..... 14, 341
Période de reconstruction ..... 156, 304
*Perrenoud* ..... 169
Phénoménologie
phénoménologique..... 109, 111, 175, 176, 336
Phillipson ..... 4, 19
Philosophie
philosophies ..... 9, 10, 51, 52, 97, 112, 119, 121, 122, 132, 145, 149, 151, 156, 157, 161, 193, 194, 266, 315, 316, 341
Philosophique
philosophiques . 76, 108, 113, 121, 144, 149, 150
Phonétique ..... 51, 62, 65, 66, 73, 78, 217, 218, 225, 407
Piaget ..... 72, 75, 84, 341
Platon ..... 109, 132
Plikat ..... 215
Pluridisciplinaire
pluridisciplinaires ..... 5, 9, 10, 72, 157, 161, 194, 199, 315
Politiques de l'enseignement
politique de l'enseignement ..... 9
Politiques éthiques ..... 321
Positionnement .... 3, 14, 5, 8, 11, 26, 46, 58, 83, 88, 89, 90, 99, 100, 101, 116, 124, 128, 129, 140, 141, 150, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 163, 170, 172, 174, 187, 193, 195, 206, 234, 235, 275, 297, 298, 308, 309, 314, 316, 318, 320, 374
Positionner
se positionner . 49, 66, 67, 88, 89, 106, 123, 133, 136, 141, 154, 169, 227, 275, 307, 315
Pouvoir symbolique ..... 140
Pradeep ..... 201, 342
Pragmatique
pragmatiques ..... 91, 95, 96, 97, 137, 309, 407
Prairat ..... 214
Problématique ..... 9, 10, 67, 77, 119, 132, 137, 141, 144, 175, 179, 182, 232, 327, 374
Professeurs de langues additionnelles
professeur de langues langue addtionnelles .... 2, 206, 249, 263, 264, 266
Programme de cours
programmes de cours ..... 69, 150, 167, 202, 204, 291, 294, 297, 306, 310, 374, 376, 397
Prononciation ... 66, 67, 68, 203, 205, 221, 339, 407, 408
Psyché ..... 122, 157
Psychologie
psychologique . 5, 9, 10, 28, 83, 87, 89, 111, 121, 122, 126, 127, 131, 132, 141, 161, 304, 310, 314, 342

*R*

Raval ..... 54, 56, 342
REB
Research Ethics Board..... 196
Réciprocité..... 11, 19, 56, 57, 84, 90, 91, 92, 94, 99, 129, 143, 151, 164, 296, 306, 319
Reconnaissance.... 7, 4, 9, 15, 42, 64, 78, 80, 90, 99, 104, 107, 112, 114, 139, 140, 142, 143, 165, 172, 235, 237, 240, 246, 250, 263, 265, 266, 274, 275, 277, 278, 279, 288, 296, 297, 298, 303, 305, 306, 307, 315, 317, 319
Réfugiés et de la Citoyenneté ..... 35
Reicher et Hopkins ..... 195
Reitz..... 24, 28, 342
Relation symbiotique
relations symbiotiques..... 169, 304
Repositionnement ..... 156, 304
République..... 23, 38, 42, 43, 44, 49, 136, 190, 220, 234, 236, 249, 434
Réseau social
réseaux sociales .. 3, 29, 138, 163, 258, 261, 262, 285, 286, 298, 307, 308, 311, 317, 318, 319, 321, 438
Ressources
ressource..... 15, 48, 49, 148, 149, 169, 189, 199, 202, 203, 210, 211, 212, 245, 384, 385, 386, 393, 394, 395, 396, 397, 656
Ressources essentielles
ressource essentielle ..... 48, 203, 211, 212
Rex et Schiller ..... 90
Reynolds ..... 58, 59
Rhedding-Jones ..... 17, 342
Ringuette..... 16, 101, 152, 173, 188, 189, 246, 330, 341, 342, 362, 368, 372, 379, 382, 383, 386, 388, 392, 393, 397, 400, 403, 424
Rivara *et al*..... 231
Rogers..... 5, 19, 25, 335, 343
Rosenfield ..... 53
Rossiter 14, 15, 19, 28, 68, 172, 293, 299, 300, 307, 329, 343
Rossiter *et al* ..... 14, 15, 28, 172, 299, 300
Rossiter et Rossiter ..... 15, 293
Rothe, A. Pumariega et D. Sabah ..... 28
Rothfuss ..... 2, 343
*Rousseau*..... 147, 320
Russell ..... 114, 147, 343

*S*

S'exprimer ..... 14, 51, 124, 131, 203, 222, 243, 245, 255, 266, 270, 273, 274
S'identifier
identifié ..... 51, 66, 79, 109, 124, 136
Sapir 62, 63, 64, 65, 66, 76, 77, 78, 79, 82, 100, 343
Sapir-Whorf
Sapir et Whorf..... 64, 78, 82
Sarniak ..... 176, 343
Savants
savant.... 1, 16, 20, 147, 148, 169, 170, 176, 177, 223, 292, 295, 306, 307
*Savoir-être* ..... 215
savoir-faire .... 91, 163, 203, 204, 226, 229, 276, 288
Sayad..... 30, 343
SCC..... 133
Schwartz *et al* ..... 131, 134
Seron ..... 109, 344
Shin *et al.* ..... 231
Slocum et Van Langenhove ..... 89
Socrate ..... 132
Sondage.. 3, 9, 11, 47, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 197, 198, 199, 200, 210, 213, 217, 225, 229, 230, 231, 232, 298, 311, 312, 313, 368, 383, 393
Sproull..... 193
Standards..... 11, 7, 17, 70, 156, 169, 316, 406, 407
Strauss et Corbin..... 176, 194
Subventions
aides financières 46, 50, 167, 189, 220, 292, 297, 299, 302
Suddaby ..... 173
Symboles
symbole..... 52, 53, 62, 65, 66, 75, 186
Synchronique ..... 88, 92
Syntaxe ..... 36, 51, 55, 65, 69, 78, 95, 96, 152, 167, 185, 300, 302
Système complexe ..... 71
Système dynamique .....système complèxe , système complèxe
Système éducatif ..... 19

*T*

Tap ..... 132
*Terre d'accueil*..... 41, 42
TOEFL ..... 3, 379, 388, 407
TOIEC..... 3
Tolérance
tolérant ..... 18, 24, 67, 170, 234, 293, 296, 300
Tordov..... 161, 176, 344
Torres ..... 43
Touny-Puifferrat ..... 43, 344
Transition
transitions ... 2, 5, 28, 30, 44, 121, 125, 126, 131, 132, 135, 156, 161, 172, 234, 277, 307, 320, 325, 375
Transversale
transversales ..... 17, 101, 121, 193
Troper ..... 20, 346

*U*

U-MICS ..... 14, 133
*Universal Grammar*
UG ..... 14, 57
Université de l'Alberta
U of A..... 152, 187, 196, 342

*V*

*Valeur d'estime de soi projetée*
VESP ..... 276
Van Geert et Verspoor ..... 172

Van Langenhove et Harré ..... 90
Van Ngo..... 16, 18, 19, 301, 331, 345
Vanhove ..... 85, 345
Vasquez ..... 150, 327, 345
Vecteur
vecteurs....4, 5, 52, 63, 83, 87, 90, 100, 102, 147, 153, 172, 227, 262, 310
Verspoor *et al* ..... 71
Verspoor et Nguyen ..... 71
Veugeler, Derriks et De Dat ..... 170
*Victor de l'Aveyron* ..... 85
Vivre pleinement ..... 23, 156, 250, 299
Vygotsky..... 75, 76, 84, 345

*W*

Wahba et Bridwell ..... 28
Wallon..... 132, 345, 346
Wallon et Langevin..... 132
Weedon ..... 117
Weinreich..... 11, 127, 143, 144, 195, 312, 314, 346
Weinreich et Saunderson ..... 195
Weissberg ..... 64
Whorf ..... 62, 63, 76, 79
Willis..... 14
Wittgensteinienne
Wittgenstein..... 54

*Z*

Zazzo..... 132, 133, 346
Zelle ..... 90, 346

*Cette page est volontairement vierge*

**Ressources informatiques : en l'ordre dans lequel ils apparaissent**

---

[i] http://en.wikipedia.org/wiki/World_Tourism_rankings
[ii] https://www.thoughtco.com/number-of-mcdonalds-restaurants-worldwide-1435174
[iii] http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/arts34-eng.htm
[iv] Voir PPI (Programme des Prêts aux Immigrants) http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/reetablie-aide.asp.
[v] http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=372
[vi] Consulté le 26 juin 2014 de http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2013-11-01.asp.
[vii] Consulté le 26 juin 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-06-27.asp.
[viii] Consulté le 30 juin 2014. En ligne : www.wikipedia.org.
[ix] Consulté le 26 juin, 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-06-27.asp.
[x] Consulté le 26 juin, 2014. En ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1098&reg_id=0.
[xi] Consulté le 4 mai, 2015. En ligne : http://www.horizons.gc.ca/fra/book/export/html/1601.
[xii] Consulté le 4 mai, 2015. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ressources 2012/section4.asp.
[xiii] Consulté le 20 juin, 2014. En ligne : http://www.quai21.ca/recherche/histoire immigration/l-acte-d-immigration-1869.
[xiv] *Idem*
[xv] Consulté le 26 juin 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-06-27.asp.
[xvi] Consulté le 14 mai, 2015. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-06-27.asp
[xvii] Consulté le 25 juin 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/map/services.asp.
[xviii] Consulté le 1 juillet 2015. En ligne : http://canadaimmigrants.com/immigrants edmonton.
[xix] Consulté le 25 juin 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/map/services.asp.
[xx] Consulté le 25 juin. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2013-11-01.asp.
[xxi] Consulté le 15 juin, 2016. En ligne : http://www.immigration.ca/en/fast-track-high-demand-occupations#Occupation.
[xxii] « Débat sur l'immigration. » BFM Politique, Novembre 2014. Elisabeth Levy et François Fillion. Consulté le 2 Septembre 2016. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=G_pJcm0Er50.
[xxiii] « Débat sur l'immigration. » L'émission Politique, le 6 octobre, 2016. Rober Ménard et Alain Juppé. Consulté le 9 novembre, 2016. En ligne : http://www.fdesouche.com/775489-debat-robert-menard-alain-juppe-sur-limmigration-dans-lemission-politique-06102016#.
[xxiv] Consulté le 9 septembre, 2016. En ligne : http://www.lemonde.fr/societe/article/2016/01/15/regularisations-demandes-d-asile-visas-les-chiffres-de-l-immigration-en-2015_4848157_3224.html.

[xxv] Consulté le 9 septembre, 2016. En ligne : https://www.ined.fr/en/everything_about_population/data/france/immigration-flow/year-continent/ 2016.

[xxvi] *Le Monde*, 18 mai 1987, Intervenant à la Sorbonne télévisé lors d'un colloque au sujet de « La France et la Pluralité des cultures » en parlant de l'identité française. Consulté le 3 octobre 2016. En ligne : https://youtu.be/bcxnJMNG-pg.

[xxvii] *La France : Terre d'accueil ou de rejet ?* Débat télévisé sur Polémique le 30 octobre, 2016. Consulté le 31 octobre, 2016. En ligne : https://www.youtube.com/watch ?v=oZHxZ1ISBkE.

[xxviii] BFM Politique, novembre 2014. Débat sur L'immigration : Levy et Fillion. Consulté le 18 octobre, 2016. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=G_pJcm0Er50.

[xxix] Consulté le 9 septembre, 2016. En ligne : http://www.valeursactuelles.com/societe/16-million-dimmigres-sont-arrives-en-france-entre-2004-et-2012-49375.

[xxx] Consulté le 9 septembre. En ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=TITSEJ.
Consulté le 19 août, 2016. En ligne : http://www.environicsinstitute.org/uploads/institute-projects/survey%20of%20muslims%20in%20canada%202016%20-%20final%20report.pdfl.

[xxxii] Informations statistiques provenant de sources variées. Consulté le 9 janvier, 2016. En ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codgeo=COM-60159, https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/2011001/tbl/tbl1-eng.cfm, https://en.wikipedia.org/wiki/Edmonton, http://www.journal-officiel.gouv.fr/association/index.php?ctx=eJyLz2FIK2KIL8tjSCwuzk9miC9kSM7PLcg8vCI9L1UhOb!oIL8osSRVv6QoNdVKKSS*QD8oNT0zP08*IDM5sSglM1XfP7M4VQmbSiWG!IzMErfSnBwGI1MGANEvJMs_&cref=%2B14861912334281633183/_c=%2B13098254860945543768&ACTION=refine&WHAT=compi%E8gne&JRE_ID=Picardie/Oise , http://www.linternaute.com/ville/compiegne/ville-60159/demographie et http://www.cic.gc.ca/english/newcomers/map/alberta.asp.

[xxxiii] Consulté le 12 avril, 2015. En ligne : http://mpainfocom.weebly.com/uploads/1/9/9/8/19984595/jakobsonfonction.pdf .

[xxxiv] Denis, Daphnee (2012). Consulté le 12 juin, 2015. En ligne : http://www.slate.com/blogs/browbeat/2012/05/25/the_intouchables_racist_french_people_don_t_think_so_and_here_s_why_.html.

[xxxv] Jean Itard, *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1801 et 1806) [archive] (BNF-Gallica). Consulté le 9 mars. En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5752734w.r=+Jean+Itard.langFR

[xxxvi] Diffusion de la communication le 17 avril 2008 de Philip Tochet pour le Projet Europe, Education, École. Consulté le 9 janvier 2014. En ligne : http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.eu08.tice.pht.pdf.

[xxxvii] Consulté le 6 juin, 2014. En ligne : http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/21-1-kotsopoulos.pdf.

[xxxviii]Consulté le 21 avril, 2014. En ligne : http://www.digitalpeirce.fee.unicamp.br/floyd/p-semflo.htm.

[xxxix] Consulté le 4 juin, 2015. En ligne : http://www.code.ucl.ac.be/mh/PSP1125-Partie2.pdf.

[xl] Consulté le 10 novembre 2014.
En ligne : http://lechatsurmonepaule.over-blog.fr/article-rr-122370986.html.

[xli] Consulté le 15 octobre. En ligne : http://www.iep.utm.edu/russ-met/.

[xlii]Entretien « Ce que parler veut dire » en *Libération*, 19 Octobre 1982, p. 28. Consulté le 8 juillet, 2015. En ligne : www.adonnart.free.fr/doc/parler.htm.

[xliii]Consulté le 17 avril, 2016. En ligne : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/actes_du_seminaire_national_la_citoyennete_par_l_education_partie_1.pdf.

[xliv] CIC Immigration, Refugees and Citizenship Canada. *Evaluation of Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program.* Consulté le 12 mais, 2016. En ligne : du http://www.cic.gc.ca/english/resources/evaluation/linc/2010/relevance.asp .

[xlv] Consulté le 17 juillet, 2015. En ligne : http://education.francetv.fr/matiere/epoque-contemporaine/cm1/article/1860-1910-un-pays-d-immigrants-dans-un-continent-d-emigrants.

[xlvi] Consulté le 30mai,2016. En ligne : http://www.cic.gc.ca/francais/ressources.

[xlvii] Consulté le 1 octobre, 2015. En ligne : www.ciep.fr.

[xlviii] Consulté le 4 juin, 2014. En ligne : http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf.

[xlix] *Idem.*